

## ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza

Josefina Bailey-Moreno<sup>1</sup>; Manuel Flores-Fahara<sup>2</sup>

Recibido: Enero 2021 / Evaluado: Mayo 2021 / Aceptado: Junio 2021

**Resumen.** INTRODUCCIÓN. Este estudio se propuso comprender cómo contribuyó la trayectoria estudiantil de profesores universitarios en la formación de creencias acerca de la enseñanza y cómo estas favorecieron el aprender a enseñar. La relevancia de estudiar las creencias radica en que estas proporcionan seguridad en el conocimiento creído, por lo que contribuyen a planear y conducir la enseñanza. MÉTODO. Con enfoque cualitativo en la teoría fundamentada y en el muestreo teórico se entrevistó a profesores con diferentes formaciones profesionales, años de experiencia y áreas de enseñanza en universidades públicas y privadas mexicanas. Los datos se analizaron y codificaron para la creación de categorías. RESULTADOS. Se encontró una categoría central relativa a los alcances de la enseñanza universitaria en la construcción de creencias, la cual agrupa tres subcategorías: la clase expositiva, la autorregulación y la creación de un estilo personal de enseñanza. Estas describen que tener dominio del conocimiento, promover la participación de los alumnos y aplicación del conocimiento son habilidades pedagógicas, estas creencias aunadas al desarrollo de la autorregulación originaron en algunos un estilo de enseñanza diferente al que vivieron, mientras otros incorporaron en su enseñanza algunas características de sus maestros. DISCUSIÓN. Los hallazgos aportan conocimiento acerca de cómo los profesores aprendieron a enseñar, motivados por la reflexión y utilización de las creencias que les funcionaron para aprender, así como de sus expectativas docentes. También se confirma el papel de las creencias como guías en la enseñanza lo cual es consistente con resultados de la indagación en esta línea del pensamiento del profesor. Se concluye que los profesores crean estilos de enseñanza diferentes a los aprendidos por la experiencia directa, lo que constituye para ellos un referente de lo que significa saber enseñar, sus modos de aprender, y la creencia en los resultados de su propio aprendizaje.

**Palabras clave:** creencia; formación de profesores; enseñanza superior; profesor de universidad

## How do University Teachers Learn to Teach? An Approach to Building Beliefs About Teaching

**Abstract.** INTRODUCTION. This study aimed to understand how the student trajectory of university professors contributed to the construction of beliefs about teaching and how these benefited learning to teach. The relevance of studying beliefs lies in the fact that they provide confidence in the knowledge believed, therefore they contribute to planning and conducting teaching. METHOD. With a qualitative focus on grounded theory and theoretical sampling, professors with different professional backgrounds, years of experience and teaching areas in Mexican public and private universities were interviewed. The data was analyzed and coded for the creation of categories. RESULTS. A central category was found related to the scope of university teaching in the construction of beliefs, this category comprises three subcategories: the expository class, self-regulation and the creation of a personal teaching style. These categories describe that having mastery of knowledge, promoting the participation of students and applying knowledge are pedagogical skills. These beliefs associated with the development of self-regulation originated in some professors a teaching style different from the one they experienced, while others incorporated some characteristics from their professors. DISCUSSION. The findings provide knowledge about how professors learned to teach, motivated by reflection and use of the beliefs that worked for them to learn, as well as their teaching expectations. The role of beliefs as guides in teaching is also confirmed, it is consistent with research results in this avenue of inquiry into teacher thinking. It is concluded that professors create teaching styles different from those learned by direct experience, which constitutes for them a reference of what it means to know how to teach, their ways of learning, and the belief in the results of their own learning.

**Keywords:** beliefs; professional development; higher education; college faculty

<sup>1</sup> Tecnológico de Monterrey (México).  
E-mail: [josefina.bailey@tec.mx](mailto:josefina.bailey@tec.mx)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1859-7629>

<sup>2</sup> Tecnológico de Monterrey (México).  
E-mail: [manuel.flores@tec.mx](mailto:manuel.flores@tec.mx)  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9282-8750>

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1 Creencias de la enseñanza en la trayectoria estudiantil. 1.2. Creencias en la formación y práctica docente. 2. Método. 3. Resultados. 3.1. La clase expositiva: maestros sin habilidades pedagógicas. 3.2. La autorregulación como consecuencia de la enseñanza centrada en el profesor. 3.3. Creación de un estilo personal de enseñanza. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Bailey-Moreno, J.; Flores-Fahara, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 81-91.

## 1. Introducción

La enseñanza en la universidad adquiere relevancia por su compromiso en la formación de los futuros profesionistas. Esta es conducida por profesores también profesionistas que por lo general no tuvieron una educación formal para ser profesores. A partir de lo anterior, surge la siguiente interrogante ¿cómo aprenden a enseñar? Una posible explicación se encuentra en los estudios de creencias acerca de la enseñanza de profesores. Estos estudios destacan que las creencias son conocimientos creídos que guían la práctica de enseñanza y se aprenden por las experiencias vividas por los profesores lo que significa que se forman cuando fueron estudiantes. Incluso se sugiere que como se adquieren por la experiencia directa, los profesores no pueden aprender formas de enseñanza que no hayan experimentado como estudiantes. Derivado de estos estudios se enfatiza la importancia de que el desarrollo de los profesores incluya la revisión de sus creencias por medio de programas de capacitación en los que tengan la oportunidad de vivenciar nuevos métodos o formas de enseñanza que les provoquen reflexionar y dudar de sus creencias y puedan así, adquirir nuevas formas de enseñanza (Ertmer, 2006; Gregoire, 2003; Woolfolk et al., 2012).

Desde esta visión si se parte del supuesto que las creencias acerca de la enseñanza se forman por la experiencia vivida cuando se fue estudiante, resulta interesante conocer en profesores universitarios qué creencias se formaron, si tuvieron maestros que influyeron en su enseñanza y qué tipo de creencias son valoradas en su práctica desde su propia experiencia. A partir de estos referentes, el estudio se propuso como objetivo comprender cómo contribuyó la trayectoria estudiantil de profesores universitarios en la formación de creencias acerca de la enseñanza y cómo estas favorecieron el aprender a enseñar, desde una perspectiva cualitativa con base en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016). Este artículo presenta algunos resultados obtenidos de la tesis doctoral *Creencias de profesores acerca de la enseñanza en la universidad* (Bailey-Moreno, 2017).

### 1.1. Creencias de la enseñanza durante la trayectoria estudiantil

Ha sido ampliamente documentado que las creencias de los profesores tienen influencia en la manera en la cual enseñan ya que proporcionan seguridad en lo creído, permitiéndoles confiar en la forma de conducir la enseñanza, de ahí la importancia de considerarlas en su formación y desarrollo profesional (Mansour, 2013; Martínez et al., 2019; Pajares, 1992 y Woolfolk et al., 2012). Diversos autores definen a las creencias de la enseñanza como conocimientos creídos que han sido aprendidos por procesos de construcción y por la experiencia con personas que han sido significativas (Bingimlas y Hanrahan, 2010; Luft y Roehring, 2007; Mansour, 2013; Murphy y Mason, 2012; Nespor, 1987; Pajares, 1992).

Estudios biográficos de profesores revelan que durante su trayectoria estudiantil asumen métodos de enseñanza de sus maestros los cuales tienen un impacto más importante en su enseñanza que los cursos de formación docente a los que asisten durante el ejercicio profesional (Ertmer, 2006; Gregoire, 2003; Mansour, 2013; Murphy y Mason, 2012; Nespor, 1987 y Woolfolk et al., 2012). Incluso Ertmer (2006) y Gregoire (2003) concluyeron que los profesores no pueden adquirir formas de enseñanza que no hayan experimentado directamente como estudiantes.

Para Sánchez-Claros (2014) los profesores principiantes en la universidad reproducen formas de enseñanza de sus maestros consideradas válidas en la cultura escolar, o que fueron exitosas en su experiencia como estudiantes. En la misma línea Cox (2014), Oleson y Hora (2013) indican que es probable que los profesores seleccionen métodos de maestros que les funcionaron en su propia educación cuando fueron estudiantes y evitan métodos de maestros que no les gustaban o que no tuvieron una experiencia positiva. Lo anterior, enfatiza la influencia de la formación la cual está inmersa en un contexto cultural que imprime una forma particular de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje (Oleson y Hora, 2013; Sánchez-Claros, 2014).

El que las creencias formadas cuando se fue estudiante tengan más predominio en la enseñanza en comparación con lo que se aprende en los programas de capacitación se debe a que es difícil que los maestros puedan adquirir nuevas formas de enseñanza si estos programas no les proporcionan experiencias para que discutan teorías y métodos pedagógicos actuales que les hagan dudar de sus creencias y puedan reflexionar (Bingimlas y Hanrahan, 2010; Ertmer, 2006; Gregoire, 2003; Mansour, 2013; Murphy y Mason, 2012; Nespor 1987; Pajares 1992; Woolfolk et al., 2012). Este proceso reflexivo debe ser sostenido, continuo, apoyarse en la experiencia y en la capacitación, así como en la solución conjunta de problemas de la práctica (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003).

Estudios realizados por Murphy y Mason (2012) acerca del cambio de creencias, señalan que este puede producirse si los profesores reflexionan y dudan de ellas, en este sentido cobra relevancia la intención de los pro-

fesores para revisar el propio conocimiento. Esto reafirma la idea de que, para que los programas de formación y desarrollo profesional de los profesores tengan éxito, deben ofrecer oportunidades para que estos cuestionen sus creencias mediante un modelo de formación reflexivo y crítico (Alsina et al., 2018; Ferguson, 2020). Las mejores formas para provocar el cambio en las creencias son: la colaboración con colegas, con estudiantes y formadores, así como la autoevaluación (Baptista et al., 2020; Ertmer, 2006; Mansour, 2013; Murphy y Mason, 2012; Woolfolk et al., 2012).

## 1.2. Creencias en la formación y práctica docente

Es imprescindible referir la práctica de la enseñanza reflexiva mediante la cual el profesor tiene la oportunidad de pensar acerca de, y críticamente analizar sus creencias y acciones con la meta de mejorar su desempeño. Jara (2020) señala que en la formación de profesores se requiere fortalecer los procesos de prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión constante e intencionada. El trabajo seminal de Schon (1991) fundamentado en Dewey sostenía que el aprendizaje depende de la integración de la experiencia con la reflexión y que los profesores pueden cambiar sus pensamientos como resultado de sus ideas y acciones, así como de examinar sus supuestos y teoría. Esto tiene relación con la noción de que los profesores al hacer esta reflexión puedan reformular las creencias de sus prácticas de enseñanza. Cox (2014) indica que los maestros pasan por procesos reflexivos sobre la forma en que se les enseñó y toman decisiones para incorporar dichos métodos en sus prácticas actuales.

Schon (1991) sustentó que cuando los profesores tienen la oportunidad de reflexionar adquieren nuevo conocimiento pedagógico al interactuar con colegas y aprender de ellos, es entonces que pueden modificar su práctica en el aula. Así también hace casi tres décadas Zeichner (1993) propuso movilizar las condiciones que permitan el cambio en las instituciones educativas por medio de la creación de comunidades de aprendizaje de maestros en las que estos se apoyen y aprendan mutuamente. En la misma línea, Hevia et al. (2019) destacan que para la reconstrucción del pensamiento y práctica de los profesores se requiere fomentar el trabajo colaborativo y puedan así reconsiderar sus ideas sobre la práctica educativa. Esto tiene sentido, si se asume por un lado que el desarrollo de los profesores durante su carrera profesional debe centrarse en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por otro, entender que los maestros aprenden haciendo, investigando, experimentando y reflexionando en su práctica, por medio de la colaboración con colegas (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Rué-Domingo, 2015; Zeichner, 1993).

Flores-Fahara y Torres-Tobías (2019) destacan la importancia que para los profesores tiene el poder participar activamente en su desarrollo profesional por considerarla una valiosa oportunidad de expresar sus puntos de vista en relación con su práctica. En cuanto a los profesores principiantes, estos plantearon la necesidad de una mejor planeación de la capacitación institucional con el fin de lograr el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles para su desarrollo profesional. Se sabe que la participación activa y comprometida de los profesores en su propio proceso de aprendizaje por medio de la autoevaluación y el sentido de responsabilidad personal e institucional impulsan el empoderamiento de los profesores y el de la institución en la que desarrollan su práctica (Rué-Domingo, 2015).

El desarrollo profesional del profesor universitario debe estar enlazado a un propósito institucional compartido orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Rué-Domingo, 2015), que responda a las realidades a las que se tendrán que enfrentar los estudiantes con capacidad crítica y sentido social (Jiménez et al., 2017). Así también, considerar las necesidades y expectativas de cada profesor, los cuales pueden presentar diferencias en aspectos tales como la experiencia, área de especialidad profesional y estilo de aprendizaje (Flores-Fahara y Torres-Tobías, 2019). Experimentar tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada rol conlleva (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003) y utilizar estrategias eficaces para favorecer el aprendizaje como los estudios etnográficos, redacción de diarios, estudios de casos y la investigación-acción (Zeichner, 1993).

## 2. Método

Esta indagación buscó comprender la manera en la que la trayectoria estudiantil de los profesores contribuyó en la formación de creencias acerca de la enseñanza desde sus propias vivencias y perspectiva por ello el enfoque cualitativo desde la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016), posibilitó la aproximación a su estudio.

La selección de los participantes se basó en el muestreo teórico, es decir en los conceptos que se fueron construyendo durante el proceso investigativo y no en la selección de una muestra anticipada (Strauss y Corbin, 2016). Aún y cuando el propósito fue encontrar regularidades y variaciones en los conceptos de los participantes, al inicio de la investigación se consideraron los siguientes criterios de selección: a) profesores en ejercicio en universidades públicas y privadas, b) impartir clases en diferentes áreas de conocimiento y años de experiencia, c) tener diversas formaciones profesionales, d) ambos sexos, y e) disposición para colaborar en este estudio (Tabla 1). Todos los participantes firmaron la carta de consentimiento informado y se cuidó su anonimato (Gibbs, 2019), por lo que se cambiaron sus nombres y se omitió la universidad en la que laboran.

Tabla 1. Características de los profesores participantes

Profesor	Estudios profesionales	Área de enseñanza	Años docencia	Universidad
Alberto	Ing. en Electrónica	Administración de operaciones	14	Pública
Alma	Lic. Química	Química	29	Privada
Beatriz	Lic. en Ciencias de la Educación	Sociología de la educación	5	Pública
Eduardo	Ing. Agrónomo	Propagación de plantas	8	Pública
Elsa	Lic. en Administración	Cálculo integral	23	Privada
Felipe	Lic. Psicología	Metodología de investigación	25	Privada
Gloria	Lic. en Historia	Historia	24	Pública
Jorge	Ing. Mecánico electricista	Energía electromecánica	35	Privada
Olivia	Lic. en Traducción inglés-español	Inglés	22	Privada
Patricia	Lic. en Comunicación	Métodos investigación en comunicación	23	Pública

Fuente: Elaboración propia.

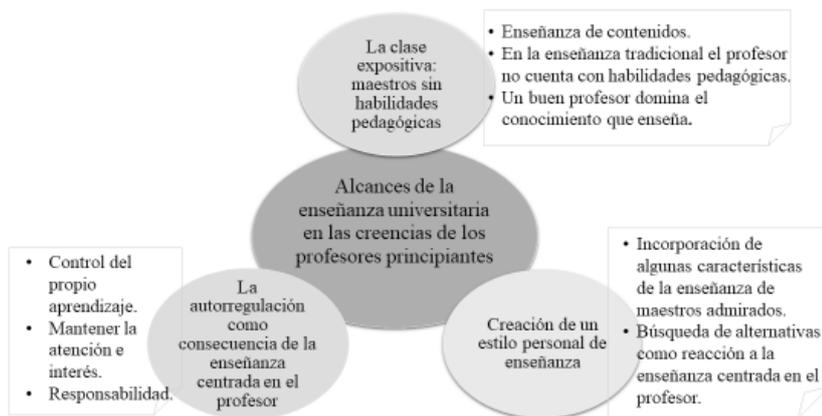
Dado que es a partir de las vivencias y perspectivas de los profesores como se puede indagar en sus creencias, la entrevista semiestructurada a profundidad fue la estrategia para la recolección de datos. Lucca y Berríos (2003), Pajares (1992) y Strauss y Corbin (2016) señalan que esta estrategia es apropiada para conocer a partir de declaraciones verbales las experiencias subjetivas y vivencias de los participantes, así como cuando el tema a indagar ya no está disponible para ser observado como fue el caso en esta investigación. Se realizaron varias entrevistas a cada profesor con el propósito de profundizar y precisar en los temas de interés.

Durante el proceso analítico se aplicaron los tres tipos de codificación propios de este enfoque (Strauss y Corbin, 2016): 1) abierta, en la que se transcribieron y leyeron reflexivamente las entrevistas para crear las categorías, 2) axial, las categorías se reformularon, precisaron y relacionaron, y 3) selectiva, en la que se identificó a la categoría central que integra a las demás. Para dar validez a los resultados se emplearon los siguientes procedimientos: a) la triangulación de enfoques que forma parte del muestreo teórico por medio del cual se logró obtener diferentes puntos de vista sobre el tema, b) para la verificación de datos se enviaron por correo electrónico las transcripciones de entrevistas y se les pidió que confirmaran sus relatos, c) sustentar la presentación de los resultados con citas textuales (Merriam, 2015; Strauss y Corbin, 2016). Otro procedimiento se derivó de la misma naturaleza de las creencias, ya que se indagó en las declaraciones verbales los juicios de valor en forma de explicaciones causales que son atributos de las creencias (Pajares, 1992).

### 3. Resultados

Los resultados se organizaron en categorías, en cada una se describen las creencias compartidas por los profesores (regularidades), así como las excepciones. La categoría central se denominó: Alcances de la enseñanza universitaria en las creencias de los profesores principiantes dado que al preguntarles cómo fue su experiencia sobre la enseñanza cuando fueron estudiantes hicieron referencia a los estudios profesionales o carrera universitaria. Esta categoría a su vez integra tres subcategorías: 1) la clase expositiva: maestros sin habilidades pedagógicas, 2) la autorregulación como consecuencia de la enseñanza centrada en el profesor, y 3) creación de un estilo personal de enseñanza ( Figura 1).

Figura 1. Categoría central, subcategorías y creencias



Fuente: Elaboración propia.

### 3.1 La clase expositiva: maestros sin habilidades pedagógicas

La clase expositiva según expresaron todos los profesores fue el método de enseñanza que utilizaban sus maestros, el cual relacionaron con la enseñanza tradicional en la que el maestro asumía el protagonismo de la clase. La Tabla 2 esquematiza esta categoría.

Tabla 2. Propiedades y declaraciones de los profesores respecto a la clase expositiva

Regularidades y excepciones	Creencias
<b>Interacción profesor-contenido</b>	Cátedra o clase tradicional. Los maestros dictaban. Los maestros enseñaban la teoría. El libro de texto como único recurso. Actividades, ejercicios y problemas sin contexto. Los alumnos éramos un cero a la izquierda. Los maestros tenían el poder.
<b>Manejo del contenido</b>	Los maestros tenían conocimiento. Los maestros tenían sabiduría. Los maestros eran autoridades en los temas.
<b>Excepciones o variaciones</b>	Los maestros se interesaban por los alumnos. Promovían la reflexión-comprensión. Eran ordenados, metódicos. Eran perfeccionistas.

Fuente: Elaboración propia.

La clase expositiva, el dictado y la falta de vinculación de los contenidos con situaciones de la vida real o solución de problemas, fueron los principales recuerdos que expresaron los profesores en relación a la forma en que sus maestros enseñaban, la cual tiene como patrón común el manejo del contenido temático como principal recurso en la enseñanza. La profesora Elsa comentó:

Se enseñaba de forma tradicional, donde nada más se enseñaba la temática y el proceso de cómo hacer las derivadas o las integrales, pero no había una contextualización, entonces parecía que lo que estabas haciendo no tenía sentido porque no tenía una aplicación de por medio, ni siquiera explicaban de donde salía, es como si te hubieran explicado todo como receta de cocina.

Respecto a su participación como estudiantes los profesores señalaron que consistía en escuchar las explicaciones de los maestros, tomar notas o dictado, seguir indicaciones y resolver problemas descontextualizados. Dado que la enseñanza privilegiaba el contenido temático, este representó el vínculo entre profesores y alumnos. En este sentido las expresiones: “los maestros tenían el poder” “éramos un cero a la izquierda”, sintetizan la experiencia de ser estudiante. El profesor Alberto comentó: “Eran de la vieja escuela, no había tantos recursos como ahora, era libre la exposición y el profesor dictaba”. Las profesoras Gloria y Alma comentaron respectivamente:

Tenían un modelo de trabajo muy tradicional, es decir el maestro era la clásica cátedra de profesor ya sea mexicano, argentino, alemán, pues eran iguales, era exposición.

Éramos un cero a la izquierda, yo creo que los maestros no sabían ni nuestros nombres. Tuve maestros que dictaban, iban al salón a leer, llevaban un cuadernito y leían.

Los profesores también expresaron admiración por algunos maestros de los cuales tienen recuerdos positivos, creen que una cualidad de estos maestros fue que tenían dominio del conocimiento de la materia que impartían, al respecto los siguientes testimonios:

Los admiraba como profesores, había unos que eran doctores en psicología, en sociología y a mí me impresionaban, pero no me impresionaban en la parte de cómo enseñaban, me impresionaba el grado que habían obtenido, la sabiduría que habían tenido (Profesor Felipe).

Me cautivaba la brillantez y la elocuencia con que ellos abordaban los temas, fueron excelentes profesores en lo disciplinario, aprendí muchísimo, pero no tenían habilidades pedagógicas (Profesora Gloria).

Tres profesores que estudiaron ingeniería señalaron otras cualidades que admiraron de sus maestros, tales como: el orden y la estructuración de las clases, y propiciar la exactitud en el aprendizaje de los estudiantes:

Creo que había algunos profesores de matemáticas que eran muy ordenados para la presentación, había un profesor de mecánica que también era muy ordenado a la hora de escribir en el pizarrón, esos profesores me impresionaron desde el punto de vista del orden y de la presentación que tenían para el material del curso (Profesor Jorge).

Mis maestros eran muy perfeccionistas, como sus cursos eran matemáticas, era una ciencia exacta, entonces no había cabida a tanto error, entonces uno tenía que tratar de ser muy perfeccionista (Profesor Alberto).

Tuve dos maestros muy buenos catedráticos, eran muy metódicos, el Ing. B era muy especial, era muy exigente, exigía mucho pero también daba mucho en una clase de 50 minutos, nos decía ustedes se van a enseñar a que todo sea exacto, un fertilizante dice cuánto debe aplicarse y así lo deben hacer, deben ser exactos (Profesor Eduardo).

Como excepción a la clase centrada en el profesor, dos profesoras indicaron haber tenido maestros que estimulaban la comprensión y la participación activa de los alumnos:

Primeramente, el maestro nos encargaba lecturas, provocaba debate de las lecturas y lanzaba preguntas que nos quedábamos así, preguntas detonantes, nos decía: ¡piensen! Nos presentaba una visión de las cosas, pero también nos invitaba a reflexionar en otras visiones, a ser crítica (Profesora Beatriz).

Los maestros que tuve la fortuna de tener fueron constructivistas yo no sé si lo sabían o no lo sabían, pero fueron constructivistas porque promovían la comprensión, todos los exámenes eran de comprensión (Profesora Patricia).

Otra excepción encontrada fue un profesor que expresó tener recuerdos de un maestro que durante las clases mostró interés en los estudiantes.

El Ing. A, nos ponía mucha atención en forma particular a pesar de que éramos muchos, nos decía muchachos tienen que prepararse, estudiar, hacer las tareas, todos tienen que tener el conocimiento, el conocimiento es muy importante, pizarrón-campo, en el pizarrón se nos olvida, pero en el campo se aprende (Profesor Eduardo).

Los resultados sugieren que aunque los profesores creen que una característica admirable de sus maestros fue que tenían dominio del conocimiento, esta cualidad no garantizaba que supieran enseñar. De la trayectoria estudiantil destacó la construcción de creencias de maestros sin habilidades pedagógicas entre las cuales incluyeron: la enseñanza basada en la exposición y la falta de interés en el aprendizaje de los estudiantes, así como no involucrar su participación en el desarrollo de las clases. Mientras que las creencias de maestros con habilidades pedagógicas se refieren al orden y la estructuración de las clases, mostrar interés por los alumnos, así como fomentar la comprensión y participación de los estudiantes durante las clases.

### **3.2 La autorregulación como consecuencia de la enseñanza centrada en el profesor**

Derivado de la enseñanza centrada en el contenido y la clase expositiva de sus maestros, los profesores creen haber desarrollado el control de su propio aprendizaje con el fin de aprender y aprobar las materias ya que debían asumir su propia responsabilidad y mantener el interés en su aprendizaje.

Según expresaron los profesores, las estrategias que utilizaron para el control de su aprendizaje fueron: la memorización y el razonamiento de los conceptos, elaborar resúmenes y esquemas, así como la búsqueda de procedimientos para resolver problemas, hacer ejercicios y practicarlos, los siguientes testimonios muestran estas acciones:

Estudiaba para ver si el concepto lo había explicado bien el profesor y a través de ejercicios y práctica yo razonaba, razonaba mucho los procedimientos en porqué eran y para qué eran (Profesor Alberto).

Estudiaba mucho los problemas de tarea y buscaba la forma de resolverlos, afortunadamente muchos libros traían las respuestas al final del libro y con ello obtenía cierta confianza de que lo hubiera hecho bien (Profesor Jorge).

Otro recuerdo significativo de los profesores fue que para aprobar los cursos, tenían que estudiar todo el contenido del semestre ya que la calificación se basaba en un solo examen final que podía ser escrito u oral, el profesor Felipe dijo: “Hacían muchas preguntas todas de teoría, imagínate en un examen mi calificación final”. La profesora Alma recordó:

En todas mis materias del área de microbiología, mi única calificación era con un examen final oral, y en todos los semestres llevé una o dos materias del área de microbiología: básica, general, bacteriología, entomología. Entrabas al examen, había tres maestras o maestros y una esfera de vidrio con bolitas adentro. Te decían coja una, venia un número y buscaban el número en la lista. Tema 23 te decían: a ver qué sabe usted de las bacterias coliformes, díganos en qué medios se reproducen, de qué color son sus colonias, cómo son sus reacciones, etc., te tenías que memorizar todo el material del semestre y ese era mi examen y mi calificación.

La creencia en el desarrollo de la autorregulación es un hallazgo relevante, dado que la enseñanza centrada en el profesor sugiere la promoción de un rol pasivo por parte de los estudiantes, recepción de información y aprendizaje por repetición. Sin embargo la experiencia estudiantil de los profesores indica que en el control de su propio aprendizaje desarrollaron procesos de planeación, búsqueda de información, lectura, realización de ejercicios, solución de problemas, y verificación de sus comprensiones.

### 3.3 Creación de un estilo personal de enseñanza

En esta subcategoría se describe la manera en la que los profesores aprendieron a enseñar así como las razones por las cuales iniciaron su carrera profesional en la docencia universitaria siete mencionaron que se debió a una oportunidad al ser invitados por sus maestros o directivos, tres indicaron que buscaron por su cuenta ser profesores. Todos coincidieron en sentirse satisfechos de iniciar su práctica profesional en la docencia.

El hallazgo más relevante en esta subcategoría fue que los profesores asumieron dos posiciones cuando comenzaron a enseñar. Por un lado se encontró que cuatro profesores incorporaron en su forma de enseñar alguna idea o característica que fue significativa de algunos de sus maestros y por otro lado, seis profesores señalaron haber creado una forma de enseñanza distinta a la de sus maestros.

En la Tabla 3 se presentan las relaciones entre las características de los maestros que fueron significativos para los cuatro profesores y las declaraciones acerca de su inicio en la enseñanza.

Tabla 3. Características de maestros significativos y su incorporación en la enseñanza

	Recuerdos significativos cuando fueron estudiantes	Forma de enseñar de los profesores principiantes
Beatriz	Clase expositiva, tradicional. Recuerdo al profesor de psicología social que nos hacía leer mucho, provocaba participaciones.	La perspectiva que tenía al inicio era que yo tenía el conocimiento y exponía. Yo creo que si favorecía que los alumnos participaran en lo que yo estaba exponiendo y se integraran.
Eduardo	Recuerdo a dos maestros, eran buenos catedráticos y además se interesaban por los alumnos.	Cuando comencé a enseñar fue reunir la información que tenía e irla plasmando, explicando en el pizarrón, me basaba mucho en las actitudes de los alumnos, siempre me he interesado en ellos.
Arturo	Clase tradicional, exponían, eran perfeccionistas, sabían mucho.	Comencé enseñando con explicaciones. Estudiaba y he estudiado mucho porque si el alumno ve que no sabes pierde el interés.
Patricia	Tuve la fortuna de tener maestros constructivistas, la maestra V era estricta en la disciplina durante los exámenes y fomentaba la comprensión.	Desde que comencé a enseñar siempre he tratado de incluir la cuestión práctica a la teórica, yo creo que básicamente si le copié muchas cosas al principio a la maestra V, por ejemplo, en lo estricta en los exámenes que no dejaba copiar y en promover la comprensión.

Fuente: Elaboración propia.

Entre las características de los maestros universitarios que los profesores incorporaron en su enseñanza se encontró lo siguiente: estudiar para tener dominio del conocimiento, promover la comprensión y la aplicación del conocimiento, así como mostrar interés por los alumnos y estimular su participación.

En la Tabla 4 se presentan las declaraciones de los seis profesores respecto a los recuerdos de la enseñanza de sus maestros y la creación de situaciones de enseñanza distintas a las vividas cuando fueron estudiantes.

Tabla 4. Creación de formas de enseñar distintas a las vividas cuando se fue estudiante

	Recuerdos significativos cuando fueron estudiantes	Forma de enseñar de los profesores principiantes
Alma	Clase expositiva, dictaban, no se interesaban por los alumnos.	Yo nunca fui como mis maestros, yo nunca dicté, he enseñado a los alumnos a tomar notas de los conceptos importantes para que luego ellos busquen en el libro y complementen. Yo creo que años atrás trabajábamos a la par, yo resolvía problemas y ellos me ayudaban a resolverlos...trabajábamos juntos.
Felipe	Exposición, sabían mucho pero no sabían enseñar, no tenían un orden.	Yo quería enseñar metodología muy bien y no como me enseñaron. Mis clases eran expositivas basadas en esquemas que yo elaboraba, siguiendo un orden y estructura de la clase... pero siempre me gustó que hicieran algo práctico o sea, una investigación o proyecto.
Olivia	Hasta la carrera recuerdo como a los maestros no se les podía discutir, tenían el poder, eran la autoridad y quizá por eso me formé siguiendo reglas por temor a la represalia del maestro, era mucha presión.	Seguía el libro de texto y los ejercicios del libro, pero con actitud cordial, la actitud del maestro es su principal arma en la enseñanza, no como fueron mis maestros autoritarios y que me provocaban temor.
Jorge	Creo que me tocó tener algunos maestros bastante malos porque muchas veces los problemas de tarea que nos encargaban no sabían resolverlos, en promedio yo creo que la mayor parte no fueron tan buenos, no profundizaban en el material.	Yo preparaba el material, lo explicaba y resolvía problemas en el pizarrón... no había mucha tecnología, básicamente era gis y pizarrón, había que preparar el material, había que preparar las tareas que se asignaban...y dar la exposición en clase, así fue como se empezó.
Gloria	Era una cátedra lo que los maestros nos daban cuando fui estudiante, entonces empieza mi preocupación de y cómo voy a enseñar lo que yo sé.	Realmente traté precisamente de no ser una profesora que se quedara en la cátedra, sino también buscar que los alumnos aprendieran por ellos mismos, que buscaran el conocimiento...a que el contenido... lo transfirieran en una maqueta, en un tríptico en un periódico, un reporte de investigación.
Elsa	Exponían, enseñaban como receta de cocina, siempre me preguntaba para qué sirve esto.	Cuando yo fui estudiante me enseñaron la matemática de forma mecanizada, yo siempre me preguntaba ¿esto para qué me va a servir? y cuando fui maestra...los alumnos me preguntaban ¿eso para qué me va a servir?, fue lo que me motivó a buscarle un sentido, lo primero que hice fue buscar contextos o situaciones en los que las matemáticas se aplicaran.

Fuente: Elaboración propia.

En la creación de un estilo de enseñanza distinto a la experiencia vivida como estudiante se destacó la combinación de clase expositiva con apoyo de esquemas y organizadores, resolución de ejercicios y problemas en conjunto con los estudiantes, así como la planificación de actividades y proyectos contextualizados con el propósito de que los alumnos pudieran aplicar lo aprendido.

Este proceso sugiere ser producto de la reflexión de los profesores con el fin de evitar reproducir formas de enseñanza utilizadas por sus maestros consideradas inadecuadas, tales como: basar la clase en la cátedra, dictar, no tener dominio del conocimiento, actitudes autoritarias, no fomentar la discusión y la participación de los alumnos, así como enfatizar el contenido temático sin referencia a su utilidad práctica.

#### 4. Discusión

Este estudio se propuso conocer cómo contribuyó la trayectoria estudiantil de profesores universitarios en la formación de creencias acerca de la enseñanza y cómo estas favorecieron el aprender a enseñar. La indagación de las experiencias estudiantiles de los profesores fue valiosa por un lado, porque se pudo corroborar que las vivencias cuando se fue estudiante sí contribuyen en la construcción de creencias acerca de la enseñanza, y por otro resultó relevante conocer qué creencias se formaron, dado que los profesores participantes no tuvieron una educación formal para ejercer la docencia, que les permitiera aprender métodos de enseñanza. Se discuten los resultados de la siguiente manera: 1) las creencias acerca de profesores con y sin habilidades pedagógicas, 2) la autorregulación como compromiso personal en la enseñanza tradicional, y 3) contribuciones de la trayectoria estudiantil en la construcción de la enseñanza.

**Creencias acerca de maestros con y sin habilidades pedagógicas.** Las creencias aprendidas por la experiencia con maestros considerados significativos por su forma de ser y de enseñar y que fueron admirados por sus características como: tener dominio del conocimiento de la disciplina que enseñan, ser organizados, mostrar interés e interactuar con los estudiantes, así como promover la participación de los alumnos durante las clases, fueron valoradas por los profesores e incorporadas en su estructura cognitiva como creencias acerca de lo que significa ser un profesor que sabe enseñar. Por otra parte, consideraron como maestros que no sabían enseñar a aquéllos que durante

las clases enfatizaron la cátedra, la memorización, el dictado, el autoritarismo y la falta de interés en el aprendizaje de los alumnos. Esto confirma los hallazgos de Ertmer (2006), Gregoire (2003), Mansour (2013), Nesport (1987) y Woolfolk et al. (2012) respecto a la influencia de las experiencias estudiantiles en la construcción de creencias acerca de la enseñanza.

**La autorregulación: compromiso personal en la enseñanza centrada en el profesor.** Fue durante la formación como estudiantes en la enseñanza tradicional, que los profesores creen haber desarrollado la autorregulación. Como consecuencia de las características de la enseñanza centrada en el contenido académico y el profesor tales como: la cátedra, la falta de interés e interacción maestros-estudiantes, la ausencia de asesorías y la predominancia de exámenes para evaluar el aprendizaje. Los profesores participantes declararon que como estudiantes tenían que buscar sus propios métodos de estudio como: leer, estudiar, investigar, resolver ejercicios y problemas.

La creencia en el desarrollo de la autorregulación es un hallazgo importante ya que en la enseñanza tradicional además de que se enfatiza la enseñanza del contenido académico de la disciplina o asignatura, se concibe al alumno por su rol pasivo. Sin embargo, Joyce et al. (2012) señalan que en este modelo, aunque el profesor asume la dirección y control de las clases en un ambiente estructurado en el cual se limitan las interacciones entre docente-alumnos, aumenta el compromiso de los estudiantes y por consiguiente los logros en el aprendizaje. En la misma línea Schunk (2008) y Zimmerman (2010) sostienen que el compromiso por el propio aprendizaje requiere la capacidad de dirigir y evaluar las metas propuestas para mantener constante el esfuerzo en el aprendizaje. Lo cual confirma que el control del propio aprendizaje es un proceso predominantemente interno y personal en el cual interviene la voluntad, la motivación y el interés por aprender para alcanzar las metas planteadas, aún y cuando la enseñanza no lo promueva intencionalmente.

**Contribuciones de la trayectoria estudiantil en la construcción de la enseñanza.** Las creencias formadas respecto a los maestros con y sin habilidades pedagógicas así como el desarrollo de la autorregulación permitieron a los profesores la planeación y conducción de la enseñanza. En este proceso también influyen las expectativas de los profesores ya que al situarse en el rol de estudiantes reflexionan en la mejor manera para conducir la enseñanza, asumen formas de enseñanza que les funcionaron para aprender y evitan otras consideradas inadecuadas. De forma similar a los resultados obtenidos por Cox (2014), Oleson y Hora (2013) quienes señalan que cuando los maestros enseñan pasan por procesos reflexivos sobre la forma en que se les enseñó y toman decisiones para incorporar dichos métodos en sus prácticas. Así también, estos resultados coinciden con las afirmaciones de Mansour (2013), Martínez et al. (2019), Pajares (1992) y Woolfolk et al. (2012), en cuanto a que las creencias otorgan seguridad en lo creído y ayudan a los profesores a planear y conducir la enseñanza. Aunado a lo anterior, la capacidad de autorregulación y reflexión para la reconstrucción de su pensamiento y práctica (Alsina et al., 2018; Hevia et al., 2019), les permite cierto grado de confianza y empoderamiento en el desarrollo de su práctica (Baptista et al., 2020; Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Rué-Domingo, 2015 y Schon, 1991).

Si bien es cierto que la enseñanza de los profesores principiantes universitarios tiene como referente las vivencias como aprendices con sus maestros (Oleson y Hora, 2013; Pajares, 1992; Sánchez-Claros) el proceso de aprender a enseñar parece ser más complejo que la reproducción de métodos utilizados por sus maestros. Los resultados de este estudio sugieren que intervienen procesos de construcción de creencias las cuales se integran en un conjunto de creencias interconectadas así como las expectativas y autoconcepto de los profesores. Estos hallazgos coinciden con los trabajos de Bingimlas y Hanrahan (2010), Murphy y Mason (2012), Pajares (1992). La implicación de este proceso para la práctica docente consiste en que la creencia aporta un sentimiento de aceptación en lo creído, lo cual permite a los profesores tener estabilidad para conducir la enseñanza (Mansour, 2013 y Woolfolk et al., 2012).

Los profesores que desarrollaron formas de enseñanza distintas a las de sus maestros revelan la búsqueda de un modo de enseñar considerado más apropiado en virtud de las deficiencias observadas en sus maestros. Las siguientes declaraciones de los profesores ilustran este proceso: “yo nunca fui como mis maestros”, “traté de ser una profesora que no se quedara en la cátedra”, “yo quería enseñar metodología muy bien y no como me enseñaron”, “mi actitud siempre fue cordial, no como fueron mis maestros, autoritarios y que me provocaban temor”. Estos resultados son similares a los documentados por Mansour (2013) y Nesport (1987), respecto a que cuando en la enseñanza se experimentan situaciones no satisfactorias, los profesores crean creencias alternas u opuestas a las vividas.

## 5. Conclusiones

Las regularidades en las creencias que guiaron la enseñanza de los diez profesores fueron: tener dominio del conocimiento de la disciplina de enseñanza, clase expositiva con apoyo de esquemas y organizadores, promover la comprensión, la aplicación del conocimiento mediante actividades contextualizadas como resolución de problemas, elaboración de proyectos o trabajos, así como mostrar interés por los alumnos y estimular su participación. Estas similitudes en las creencias de los profesores son notables, aún más si se considera que estos se formaron en diferentes universidades con diferentes maestros y áreas de conocimiento. Esto sugiere la expresión de una manera de pensar y abordar la enseñanza en las décadas de los ochentas y noventas lo cual revela de alguna manera una ruptura con los modelos tradicionales debido a la influencia de la modernidad del contexto sociocultural en la enseñanza.

La contribución de este estudio al conocimiento yace en que los profesores pueden crear por sí mismos formas de enseñanza que no aprendieron por la experiencia directa con sus maestros cuando fueron estudiantes. Este estilo inicial de enseñanza tiene como referente las creencias acerca de lo que significa un profesor que sabe enseñar y sus propios modos de aprender, ya que se encontraron relaciones entre la forma de aprender de los profesores con sus creencias acerca de la forma de enseñar, esto se debe muy probablemente a que los profesores creen en los resultados de su propio aprendizaje. Este resultado es relevante dado que no coincide con los hallazgos de Ertmer (2006) y Gregoire (2003) quienes sostienen que los profesores no pueden adquirir creencias y formas de enseñanza que no hayan experimentado directamente como estudiantes.

Finalmente, cabe destacar que el estudio de las creencias de profesores es un tema fascinante ya que revela uno de los procesos de conocimiento más interesantes dentro de la indagación del pensamiento del profesor. Este estudio tiene implicaciones teóricas y prácticas para que profesores y universidades, consideren incorporar en los procesos de aprendizaje docente la revisión de las creencias por medio de la reflexión, la colaboración y el diálogo a través de comunidades profesionales de aprendizaje y con ello aprender de las experiencias compartidas y su diseminación para la generación de conocimiento que posibilite tomar conciencia y valorar la complejidad de las prácticas de enseñanza universitarias.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alsina, A., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2018). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense De Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Bailey-Moreno, J. (2017). *Creencias de profesores acerca de la enseñanza en la universidad*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/17672/>
- Baptista, M., Freire, S. & Freire, A. (2020). Science teachers' beliefs and practices: Collaboration as a trigger of change. *Acta Scientiae*, 22(1), 2-22. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5595>
- Bingimlas, K. & Hanrahan, M. (2010). The relationship between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. En M. F. Tasar & G. Cakmakci (Eds.), *Contemporary Science Education Research: international perspectives* (p. 415-422). Ankara, Turkey: Pegem Akademi. <https://bit.ly/2LhbIHU>
- Cox, S. (2014). *Perceptions and influences behind teaching practices: Do teachers teach as they were taught?* (Tesis de maestría). Brigham Young University. (All Theses and Dissertations 5301). <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/5301>
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003) *El desarrollo profesional de los maestros: Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: Cuadernos de discusión, SEP.
- Ertmer, P. A. (2006). *Teacher pedagogical beliefs and classroom technology use: A critical link*. Trabajo presentado en la American Educational Research Association. <https://www.semanticscholar.org/author/Peggy-A.-Ertmer/1688764>
- Ferguson, L. E. (2020). Teacher beliefs in higher education. *Laering om Laering*, 4(1), 105-113. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/ol/article/view/3550>
- Flores-Fahara, M. & Torres-Tobías, J. (2019). Critical aspects of the professional development of higher education teachers. *American Journal of Education and Learning*, 4(2), 234-247. <https://doi.org/10.20448/804.4.2.234.247>
- Gibbs, G. (2019). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179. <https://doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Hevia, I., Fueyo, A. y Belver, J. L. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense De Educación*, 30(4), 1067-1081. <https://doi.org/10.5209/rced.60076>
- Jara, R. (2020). El desempeño de los profesores noveles de ciencias: las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.2>
- Jiménez, M., Jiménez, G. y Reveco, J. (2017). ¿Es la universidad un espacio generativo de responsabilidad social?: un caso en aula. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1-14. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/24879>
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2012). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Luft, J. A. & Roehring, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63. <https://ejse.southwestern.edu/article/view/7794>
- Mansour, N. (2013). Modelling the sociocultural contexts of science education: The Teachers' perspective. *Research in Science Education*, 43, 347-369. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9269-7>
- Martínez, M., Rojas, F., Ulloa, R., Chandía, E., Ortiz, A. y Perdomo, J. (2019). Creencias y conocimiento matemático escolar al comienzo de la formación inicial docente en estudiantes de Pedagogía General Básica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(2), 1-19. <http://www.cuadernos.info/index.php/pel/article/view/24455>
- Merriam, S. (2015). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Murphy, P. K. & Manson, L. (2012). Changing knowledge and beliefs. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology (2nd ed)* (p. 305-324). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874790>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Oleson, A. & Hora, M.T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *High Educ*, 68, 29-45. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9678-9>

- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. University of Florida, 62(3), 307-32. <https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Rué Domingo, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 217-236. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5461>
- Sánchez-Claros, J.P. (2014). Influencia de la cultura académica de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles. *Historia y Comunicación Social*. 19(No. especial), 523-533. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45046](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45046)
- Schon, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think and act*. Avebury.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463-467. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Woolfolk, H. A., Davis, H. & Pape, S. J. (2012). Teacher knowledge and beliefs. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology (2nd ed.)* (p. 715- 737). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874790>
- Zeichner, K. (1993). *Factors related to reading performance*. Ponencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium, Wisconsin, EE.UU. (Trad. Pablo Manzano Bernárdez). <https://bit.ly/2X2WLfj>
- Zimmerman, B. (2010). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)