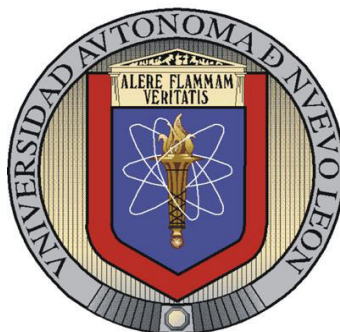


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**“RELACIÓN ENTRE LOS ENFOQUES Y LAS CONCEPCIONES DE
ENSEÑANZA EN PROFESORES UNIVERSITARIOS”**

PRESENTADA POR:

ANA IRENE CUEVAS GUTIÉRREZ

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFÍA CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA**

MARZO 2019

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA



**RELACION ENTRE LOS ENFOQUES Y LAS CONCEPCIONES DE
ENSEÑANZA EN PROFESORES UNIVERSITARIOS**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

M.C. Ana Irene Cuevas Gutiérrez

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor

MONTERREY, N. L., MEXICO, A 18 DE MARZO DE 2019

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE PSICOLOGIA
SUBDIRECCION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DOCTORADO EN FILOSOFIA CON ORIENTACION EN PSICOLOGIA

La presente tesis titulada “Relación entre los enfoques y las concepciones de enseñanza en profesores universitarios” presentada por M.C. Ana Irene Cuevas Gutiérrez ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor
Director de tesis

Dr. Manuel Guadalupe Muñiz García
Revisor de tesis

Dr. Jesús Enrique Esquivel Cruz
Revisor de tesis

Dr. Jesús Humberto González González
Revisor de tesis

Dra. Claudia Gagnon
Revisora de tesis

Monterrey, N. L., México, 18 DE MARZO DE 2019

DEDICATORIA

A ustedes que continúan siendo mi apoyo y comprensión
(*y me siguen teniendo toda la paciencia del mundo*).

Y a ti, cuyo espíritu sigue conmigo
Demostrando que aun en la ausencia,
jamás nos hemos aparatado.

rakuaned

AGRADECIMIENTOS

Pareciera el último peldaño, pero sabe a un primer impulso para iniciar un camino que nunca pensé llegar y que sin embargo no habría podido haberlo hecho sin el apoyo y el cariño de mi familia y mis amigos, por lo cual aprovecho este espacio para agradecerles.

Primeramente, al Dr. Víctor M. Padilla Montemayor, no solo por ser mi director de tesis, sino un excelente guía que aun y en las horas más frustrantes, me ayudo a encontrar la paciencia y el compromiso para concluir con este proyecto de investigación, y de igual manera a Julymar Alegre, ya que, sin sus estirones de orejas, esto no se habría logrado.

A los doctores Manuel Muñiz, Jesús Esquivel y Humberto González, ya que no solos son mis revisores de tesis, también han sabido ser mis compañeros y amigos durante este largo camino, ya sea para aconsejarme, enseñarme y una que otra vez regañarme, pero siempre buscando que sacara lo mejor de mí misma.

A la Dra. Claudia Gagnon, que no solo supo ser mentora sino también una gran amiga, enseñándome que la amistad puede rebasar idiomas y fronteras, al igual a Florian Meyer. *Merci beaucoup* con tacos de *putine* los dos.

A mis madres pedagógicas que siguen estando presentes de una forma u otra, ya sea en lo presente o al momento de realizar alguna acción en la cual sus enseñanzas brincan a mi cabeza. También a mis hermanos del doctorado, ya que sin Katia y Benji, este proceso no hubiera sido el mismo, ya que tal y como dijeron por ahí: con que a uno le digan salta, basta para que los tres brinquen.

A todos los amigos que hice o reforcé en el camino: a los chicos de psicología que sin su paciencia seguiría atorada en el primer semestre, a mis compañeros del trabajo, que sin esas comidas no habría tenido sustento ni fuerzas para seguir adelante, a mis amigos de toda la vida que estuvieron cuando más los necesite... a todos y a cada uno de ustedes, muchas gracias.

Ese cubo de escritora, él nunca me deja de lado, ya que, sin esos pequeños momentos de escape, mi cabeza jamás se habría podido enfocar.

Y a ti que te estas tomando el tiempo de leer esto, y que quizás no veas tu nombre escrito como tal, pero muchas gracias por estar en este lugar, por estar leyéndome y por preocuparte por conocer aún más.

RESUMEN

Los enfoques de enseñanza son la combinación de la intención y la estrategia empleada por el profesor en su práctica docente para enseñar, mientras que las concepciones de enseñanza son la organización de las creencias, las imágenes y los conceptos que el profesor tiene acerca de la enseñanza y el aprendizaje, analizado en contextos particulares. Ambos constructos se trabajaron a partir de una metodología mixta, se aplicó el cuestionario de Enfoques de Enseñanza adaptado al contexto mexicano a una muestra de 245 profesores universitarios, y para las concepciones de enseñanza, se aplicó una entrevista semiestructurada a 29 profesores de la misma muestra. Se analizó la congruencia entre los enfoques y las concepciones de enseñanza empleadas por los profesores y su relación entre el género, campo de trabajo y años de experiencia. Los resultados nos muestran que el 75.9% de los profesores optan por tener un enfoque de enseñanza centrado en el cambio conceptual, mientras que la mayoría de los profesores conceptualizan la enseñanza como la transmisión de conocimientos. Lo anterior es incongruente, debido a que la forma en que los profesores dicen enseñar no concuerda con su concepción sobre lo que es enseñanza, de tal manera que no vinculan lo que conceptualizan por enseñanza con las acciones que realizan dentro del aula, y que estos mismos elementos no presentan relación con el género, campo de trabajo y años de experiencia. Se sugieren recomendaciones para mejorar la validez de las investigaciones de este tipo.

Palabras claves: enfoques de enseñanza, concepciones de enseñanza, profesores universitarios.

ABSTRACT

The approaches to teaching are the combination of the intention and the strategy used by the professor in the teaching activity, while the conceptions of teaching are the organization of beliefs, images and concepts that the teacher has about teaching and learning, analyzed in a particular context. Both constructs were worked on mixed methodology, the approaches to teaching questionnaire adapted to the Mexican context was applied to a sample of 245 university professors, and for the conceptions of teaching, a semi-structured interview was applied to 29 professors of the same sample. The congruence between the approaches and conceptions of teaching used by professors and their relationship between gender, field of work and experience was analyzed. The results show that 75.9% of professors choose a teaching approach focused on conceptual change, while most of the professors conceptualize teaching as the transmission of knowledge. This is incongruent, because the way in which professors say they teach does not agree with their conception of what teaching is, so they don't link what they conceptualize by teaching with the actions they do in the classroom, and the same elements do not have a relationship with gender, field of work and years of experience. Recommendations are suggested to improve the validity of investigations of this type.

Keywords: Approaches to teaching, conceptions of teaching, university professors

INDICE

Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vii
CAPITULO I.....	11
INTRODUCCION.....	11
Definición del Problema	13
Justificación de la Investigación.....	17
Definición de las variables	25
Objetivo general:.....	26
Objetivos específicos:.....	26
<i>Preguntas de investigación</i>	27
CAPITULO II.....	28
MARCO TEORICO.....	28
EL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	28
Características de la enseñanza universitaria	33
Formas de abordar la enseñanza universitaria	35
EL ESTUDIO DE LOS ENFOQUES.....	38
Clasificación de los enfoques de aprendizaje.....	42
Enfoques de Enseñanza	43
Clasificación de los Enfoques de Enseñanza.....	47
Enfoque de enseñanza centrado en el contenido	47
Enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje	48
Medición de los enfoques de enseñanza	51
Datos empíricos de los enfoques de enseñanza.....	53
Los enfoques de enseñanza y su estabilidad.....	54
CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA.....	56
Los tipos de concepciones en la enseñanza	60
Las concepciones y la investigación fenomenológica	63
LOS ENFOQUES Y LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA.....	67
<i>Disonancia cognitiva en la enseñanza</i>	71
CALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.....	73

CAPITULO III.....	78
METODO.....	78
PARTICIPANTES	79
Descripción de la muestra cuantitativa	79
Descripción de la muestra cualitativa	80
Criterios de inclusión.....	82
Criterios de exclusión.....	82
INSTRUMENTOS	82
Cuestionario de Enfoques de Enseñanza, (adaptado)	82
Entrevista semiestructurada sobre Concepciones de Enseñanza.....	83
PROCEDIMIENTO.....	85
Análisis de Datos:.....	86
CAPITULO IV	87
RESULTADOS	87
Objetivo 1: Identificar los Enfoques de Enseñanza.....	87
Enfoque de enseñanza de acuerdo al género	88
Enfoque de enseñanza de acuerdo al campo de trabajo	89
Enfoque de enseñanza y años de experiencia docente	93
Objetivo 2: Identificar la Concepción de Enseñanza.....	97
Concepciones de Enseñanza de acuerdo al género	98
Concepciones de Enseñanza de acuerdo al campo de trabajo.....	100
Concepciones de Enseñanza y años de experiencia docente	103
Objetivo 3: Analizar si existe congruencia.....	107
CAPITULO V	111
DISCUSION Y CONCLUSIONES.....	111
Recomendaciones para futuros autores	117
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	120
ANEXOS.....	147
Anexo 1: Cuestionario de Enfoques de Enseñanza	147

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Descripción de la muestra.....	80
Tabla 2. Muestra cualitativa	81
Tabla 3. Estadísticos de grupo de acuerdo al género	88

Tabla 4. Prueba T para muestras independientes de acuerdo al género	88
Tabla 5. Preferencias de los profesores de acuerdo al género y tipo de enfoque.	89
Tabla 6. Descriptivos ECE.....	90
Tabla 7. Descriptivos ECC.....	90
Tabla 8. Grupos <i>inter</i> e <i>intra</i> para Enfoque Centrado en la Enseñanza.....	91
Tabla 9. Grupos <i>inter</i> e <i>intra</i> para Enfoque Centrado en el Cambio Conceptual.	91
Tabla 10. Frecuencias de acuerdo al campo de trabajo.	92
Tabla 11. Enfoques de Enseñanza de Ciencias Sociales y Ciencias Exactas..	92
Tabla 12. Enfoques de Enseñanza de Ciencias Médicas / Artes y Humanidades.	93
Tabla 13. Descriptivos Años de Experiencia.....	94
Tabla 14. Frecuencias de acuerdo a los años de experiencia.	96
Tabla 15. Tipo de Concepción de Enseñanza de acuerdo al género.....	98
Tabla 16. Profesores y su Campo de Trabajo.....	100
Tabla 17. Concepción de enseñanza de acuerdo al campo de trabajo.	101
Tabla 18. Concepción de enseñanza y años de experiencia docente.	103
Tabla 19. Enfoque de enseñanza profesores universitarios.	107
Tabla 20. Tipo de Concepción de Enseñanza.	108
Tabla 21. Relación entre Enfoques y Concepciones de Enseñanza.....	109
Tabla 22. Elección de enfoques y concepciones de enseñanza.....	110

Figuras

Figura 1. Modelo 3P (Biggs, 2005)	40
Figura 2. Medias del Enfoque ECE.....	95
Figura 3. Medias del Enfoque ECC.....	96

CAPITULO I

INTRODUCCION

En los últimos años se ha visto un creciente interés por estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior (Richardson, 2005), surgiendo una profunda necesidad de reflexionar acerca de los principales actores involucrados en el proceso educativo como lo son los estudiantes y los profesores. Actualmente, la enseñanza universitaria no solo busca entender cómo es que los estudiantes aprenden, sino como las intervenciones didácticas del profesor contribuyen a formar los estudiantes que los nuevos modelos exigen: individuos con capacidad para insertarse crítica y creativamente en diferentes contextos sociales, con capacidad de autoaprendizaje y preocupación por su desarrollo personal.

Formar esta clase de individuos es una necesidad de la sociedad actual, la cual busca generar personas más competitivas y capaces de especializarse (Monereo & Domínguez, 2014), lo cual obliga a las instituciones educativas a redefinir sus metas frente a esas nuevas exigencias del modelo educativo, tarea que finalmente recaerá en la figura del profesor, el cual debe de fungir como un ser competente que debe de crear y adecuar sus formas de enseñar, de tal manera que orienten el desarrollo de las competencias en sus estudiantes a partir del modelo educativo planteado (García, 2011).

Este nuevo modelo educativo está organizado con base al concepto de competencias al buscar incorporar al proceso educativo la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, es decir el saber cómo (García,

2011), será entonces tarea de la Universidad potenciar la formación profesional del profesor universitario al ser este el encargado de desarrollar esta concepción en el aprendizaje del alumno como medio para alcanzar la calidad y la excelencia (Mas, 2011) y esto se logrará potenciando sus tres ámbitos más importantes: la docencia, la gestión y la investigación.

Actualmente, las Universidades que intentan mejorar la calidad en su educación se empiezan a preguntar sobre el ideal de docente que deberían de seguir (García, 2015) lo cual implica un replanteo en el entendimiento sobre el trabajo de sus profesores, y su forma de estudiarlo estará relacionada con la forma en que estos asumen su profesión y el rol que la misma institución educativa le asigne.

La enseñanza se concibe entonces como una práctica que se realiza con el apoyo de las valoraciones, métodos y procedimientos que el profesor pone en acción desde que inicia la planificación de las clases que tiene a su cargo, ya que al hacerlo está tomando las decisiones sobre para que enseñar, que enseñar y cómo hacerlo (Estévez, Arreola & Valdez, 2014) y esto puede dar como resultado un profesor con posturas muy variadas acerca de cómo enseñar a partir de elementos contextuales tales como su género, formación, años de experiencia, etc. (García, 2015).

Es así como vemos que la figura del profesor constituye una variable fundamental para el logro de la calidad de la educación superior (Fernández, García & Torres, 2015), por tal motivo es importante estudiar aquellos factores que influyen y modulan su actividad docente como lo son las creencias, intenciones, acciones, concepciones y enfoques que tiene sobre la enseñanza para poder entender la repercusión que estos elementos tienen sobre su práctica docente y en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes.

Un primer paso para entender al profesor parte de la reflexión y el análisis de su comprensión acerca de sus procesos de enseñanza, por eso es necesario

estudiar los enfoques de enseñanza que presentan los profesores universitarios, y como estas prácticas docentes están guiadas por las concepciones que tienen sobre la enseñanza (Moreno & Azcarate, 2003).

Definición del Problema

El estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha generado un cuerpo de conocimiento lo suficientemente importante como para crear un espacio de estudio y reflexión entre los interesados en la investigación educativa (Hernández-Pina, Maquilón & Monroy, 2012), es por eso que cualquier cambio o mejora educativa debe estar ligado a la formación y actualización de los profesores, ya que finalmente ellos serán los ejecutores de estos cambios.

Las investigaciones nos muestran que tanto los profesores como los estudiantes tienen diferentes maneras de entender los conceptos de enseñanza el aprendizaje, aun y cuando sus procesos hayan sido parecidos (Hernández-Pina, Maquilón, García, & Monroy, 2010), respecto a esto Biggs (1999) señala que es posible que se puedan compartir experiencias educativas y aun así sostener concepciones diferentes. Partiendo de esta reflexión, se hace patente la necesidad de entender la figura del profesor y como sus maneras de comprender y entender la enseñanza y sus procesos nos ayudaran a definir las estructuras que nos llevaran a tener una educación de calidad.

A estos procesos se suman los retos importantes que las Universidades están enfrentando actualmente, ya que ahora se espera que los estudiantes no solo desarrollen una comprensión de su área de estudio, sino también que puedan generar un pensamiento crítico. Una manera de determinar si los estudiantes tendrán éxito es a partir del análisis de sus enfoques de aprendizaje, pero estos dependerán del enfoque de enseñanza que el profesor aplique al momento de impartir clases (Asikainen, Parpala, Lindblom-Ylänne, Vanthournout & Coertjen; 2014) y debido a esto, el énfasis ya no solo depende de lo que el alumno

construye, sino también de las maneras en que el profesor enseña (Morales, 2009).

Para entender la manera en que el profesor imparte su clase, hay que comprender las creencias y concepciones que tienen sobre la enseñanza, debido principalmente a la relación existente entre las creencias epistemológicas de los profesores y sus maneras de interpretar y entender el concepto de enseñar (Alves & Pozo, 2014): Si un profesor mantiene una concepción simplista, creerá que el conocimiento es simple, claro y específico, pero sí por el contrario, un profesor sostiene la concepción de que el conocimiento es complejo, vea este proceso como algo sofisticado, incierto y tentativo (Hernández-Pina, Maquilón & Monroy, 2012), es por eso que se considera que los enfoques de enseñanza y las concepciones de la enseñanza tienen bases conceptuales y epistemológicas comunes.

Los enfoques de enseñanza son los que describen como enseñan los profesores en base a las intenciones y estrategias que utilizan; por otro lado, las concepciones de enseñanza describen las creencias que los profesores tienen acerca de la enseñanza, destacando los propósitos y las estrategias que ponen en práctica al momento de enseñar. (Trigwell & Prosser, 1999).

La literatura sobre docencia universitaria constata que los profesores tienen teorías, ideas y bases conceptuales de lo que es la enseñanza y de cómo se produce el aprendizaje. Estas teorías, e ideas se plasman en diferentes modelos los cuales han variado en sintonía con los diversos enfoques y doctrinas científicas (Zabalza, 2004), como la perspectiva fenomenográfica, la cual muestra que hay variaciones cualitativas en las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Åkerlind, 2004), y esto se refleje en la forma en que los profesores abordan la enseñanza, es decir, sus enfoques de enseñanza. (Bliuc, Case, Bachfisher, Goodyear & Ellis, 2012).

Esta línea de investigación surgida en torno al estudio de los enfoques no es algo nuevo, por el contrario, se viene estudiando a partir de los años sesenta, logrando establecerse de manera interdisciplinaria (Machuca, 2013), ya que desde las primeras investigaciones de Marton y Säljö (1984), se comenzaron a analizar las posturas de los estudiantes acerca de sus expectativas de aprendizaje. El resultado de este primer acercamiento fue la generación de la línea de investigación de los enfoques de aprendizaje, los cuales consideraban que los estudiantes tenían dos formas de abordar el aprendizaje: un enfoque de aprendizaje profundo y un enfoque de aprendizaje superficial.

El estudio de los enfoques de enseñanza se comienza a trabajar a partir del planteamiento de que si los estudiantes tienen ciertas aproximaciones al aprendizaje que dependen del contexto, los profesores también pueden tener parte de la responsabilidad (Hernández-Pina, Maquilon & Monroy, 2012). Para Richardson (2010) la línea de enfoques surge a partir de las diferentes situaciones que se presentan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y su elección por un determinado enfoque dependerá más bien de la percepción del contenido, el contexto y las exigencias particulares de las tareas, es decir, de las maneras en las que el profesor enseña. Esta línea a su vez distingue a dos tipos de profesores: los primeros son aquellos que enfocan su trabajo al contenido, considerando a los estudiantes como meros receptores del conocimiento, y los segundos son aquellos profesores que enfocan su trabajo en los aprendizajes de los estudiantes, considerándose a sí mismos como facilitadores en este proceso (Hernández-Pina, Maquilón & Monroy, 2012).

La investigación sobre los profesores universitarios y sus prácticas docentes muestra evidencia de como los enfoques de enseñanza están asociados con las concepciones que tienen los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Trigwell, 2012), ya que los estudios sobre las concepciones de enseñanza surgen también de la línea de investigación desarrollada por Mårton y Säljö (1976).

Si partimos de que el paradigma educativo que se trabaja ahora está situado en el estudiante, se comprende la necesidad de revisar las concepciones de enseñanza y su implicación en la transformación de los profesores (Peña-Moreno, 2010) quienes ahora necesitan concentrarse en el contenido de las materias a su cargo y en la enseñanza de habilidades que ayuden al estudiante a regular su aprendizaje (Peeraer et al., 2011).

Para Pérez (2010) conocer el pensamiento de los docentes es esencial para comprender la práctica educativa, mejorar la conexión entre la realidad educativa y sus prácticos, y de esta manera, poder orientar los procesos de formación del profesorado y para favorecer los procesos de innovación educativa.

No hay que dejar de lado el hecho de que los estudiantes y los profesores ven de distinta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, van a acercarse a dichos procesos de manera diferente incluso estando dentro del mismo contexto (Bowé, 2013).

¿Por qué es importante analizar estos conceptos y en particular entender el proceso de enseñanza? ¿Entender la relación del proceso de enseñanza en función de sus enfoques y concepciones ayudará a comprender la práctica docente? ¿Se puede hablar de una formación docente que mejore la realidad educativa y su práctica buscando orientar los procesos de formación del profesorado y así favorecer la calidad educativa?

Lo anterior nos lleva a plantear nuestro problema de investigación como:

¿Cuál es la congruencia entre los enfoques y las concepciones de enseñanza empleadas por los profesores universitarios y su relación entre aspectos como género, campo de trabajo y años de experiencia?

Justificación de la Investigación

El interés por estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje no es algo nuevo, sin embargo, la importancia e interés de la figura del profesor y su relación con el proceso educativo si lo es (Sabina, Pérez & Maura, 2017). Esto ha generado el desarrollo de diferentes paradigmas de investigación, sin embargo, estos no han sido lo suficientemente sólidos para la comprensión ya que, a pesar de la extensa literatura existente, hacen falta trabajos que estudien que entienda el profesorado por enseñar (Hernández-Pina, Maquilón & Monroy, 2012).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son elementos complejos, por lo tanto, las maneras de estudiar y aprender del alumno dependerán de muchas variables (Zabalza, 2016). La constante que se puede apreciar es que el enfoque de enseñanza del profesor es el que tiene una influencia más notable en este proceso (Cañada, 2012), de ahí la importancia de analizar sus formas y prácticas de enseñar.

A menudo se asume que la manera en que los profesores se aproximan a su enseñanza está determinada por su forma de pensar respecto al aprendizaje (Peeraer et al, 2011), en este punto de vista el profesor ha sido objeto de una creciente presión, ya que se sustituye el paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante para pasar a un paradigma centrado en su labor como docente. Cuando se habla de un enfoque centrado en el profesor, se hace referencia a las actividades que realiza el profesor para transmitir la información a los estudiantes, mientras que en el enfoque centrado en el estudiante, hace referencia a lo que van a aprender, por lo que los profesores orientan su enseñanza al cambio de los pensamientos de los estudiantes (Goh, Wong, & Hamzah, 2014), esto quiere decir que la perspectiva se aleja del docente hacia el proceso de aprendizaje del alumno y al profesor lo ubican como el facilitador.

Bajo este contexto, el control del proceso de aprendizaje pasa del profesor al estudiante (Peña, 2010), por lo que los profesores e investigadores buscan conocer qué ocurre (qué, cómo y cuándo) un estudiante aprende significativamente.

El reto de maximizar el aprendizaje de los alumnos ha sido de suma importancia en muchas sociedades, y esto ha hecho que los profesores y los estudiantes se tengan que enfrentar a nuevas formas de pensar (Sabloonie, Taylor & Sadykova, 2009), el problema radica cuando los profesores y los estudiantes adoptan diferentes posiciones epistemológicas dando como resultado que las estrategias de enseñanza de los profesores suelen ser incompatibles con las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes (Richardson, 2013).

Al respecto, investigaciones han señalado como la enseñanza se produce en un contexto determinado, siendo definido por elementos tales como el número de estudiantes, la carga de trabajo y la experiencia del profesor (Stes, Coertjens & Van Petegem, 2013), de ahí que sea importante entender la manera en que el profesor concibe la enseñanza a partir de esos elementos para poder generar estrategias compatibles con las de sus alumnos.

Se convierte entonces en tarea de las Instituciones de Educación Superior promover un pensamiento más independiente y reflexivo en los estudiantes, pero esto requiere de profesores capacitados para que los alumnos tengan un aprendizaje de calidad (Fernández-Fernández, Arias, Fernández-Alonso, Burguera & Fernández-Raigoso, 2016), sin embargo, en la mayoría de países no tienen por objeto mejorar la calidad de la enseñanza, sino más bien definir el concepto de "calidad de la enseñanza" de manera diferente (Ünver, 2013), es por ello que se sugiere empezar por cambiar las concepciones y enfoques que tienen sus profesores acerca de la enseñanza.

El problema surge cuando la principal misión de las instituciones educativas se centra solo en el aprendizaje llevado a cabo por sus estudiantes (Gossman, 2008) dejando de lado la figura y la importancia de sus profesores. Por ejemplo, la escuela de Medicina Yale (2006) tiene como objetivo: "...educar e inspirar a los académicos y los líderes del futuro...", o la Universidad de Cambridge (2004) cuyo objetivo es proporcionar "...educación que mejora la capacidad de estudiantes para aprender durante toda la vida".

En el contexto mexicano esto no es la excepción ya que las principales Universidades del país de acuerdo al Ranking Web de Universidades (2018) manejan concepciones similares, tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) e incluso la misma Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la cual en su Plan de Desarrollo Institucional postulan una educación centrada en el aprendizaje, restándole importancia a la figura del profesor y la influencia que tiene en la vida académica de los estudiante.

El reto de las Universidades entonces deberá ser el de plantear una agenda de innovación en el ámbito de las prácticas de enseñanza, con el objetivo de que se facilite la formación de ciudadanos competentes para integrar la sostenibilidad en la cultura en la que conviven y en su propia vida. (Sáenz-Rico et. al, 2015).

Uno de los factores predominantes en este problema es la responsabilidad en la formación del profesor (Allen & Turner, 2012), ya que esto impacta directamente en la calidad de la educación, por lo cual las Universidades tienen que cambiar la manera en que conciben el aprendizaje, integrando la enseñanza convirtiéndolo así en un proceso bidireccional. (Hernández-Pina et al, 2009).

Es a partir de estas ideas que diversos investigadores desarrollaron una línea de investigación para entender cómo los profesores enseñaban en el contexto de la educación superior, esto debido a que no todos los profesores compartían la misma idea acerca de cómo debían de aprender sus estudiantes (Harris, 2008), esto los llevó a comprender que existen diferentes formas de abordar dichos procesos, y ellos los llamaron enfoques de enseñanza (Rosario et al, 2013) definiéndolos como la combinación de motivos y estrategias adoptadas por un profesor como la respuesta a su percepción del contexto y su experiencia (Ramdsen et al, 2007).

Autores como Asikainen et al. (2014) sostienen que la enseñanza debe basarse en una alineación constructiva, lo que significaría que los objetivos de aprendizaje, métodos de enseñanza y la evaluación deben estar en consonancia con los demás. Si la enseñanza de los profesores está alineada, es más probable que se promueva un enfoque profundo de aprendizaje en los estudiantes obteniendo cualitativamente mejores resultados de aprendizaje.

Eso hace necesario el estudiar la reflexión que tiene el docente sobre su forma de actuar a partir de su experiencia educativa (Ventura, 2016), ya que el profesor suele interpretar y reinterpretar su propia práctica docente por lo cual la organización global del curso emerge de la propia dinámica de la situación.

Investigaciones como la realizada por Bowe (2013) han mostrado que los profesores pueden adoptar dos posturas respecto a la enseñanza, la primera es un enfoque centrando en el estudiante dentro del cual conciben la enseñanza y el aprendizaje de una manera más completa, o, por el contrario, con un enfoque centrando en la enseñanza en el cual ven el proceso de aprendizaje como mera transmisión de la información

Dentro de esta línea de investigación, las concepciones de enseñanza se consideran como la unidad central de la descripción de los profesores, y como a

partir de estas concepciones definen las diferentes maneras de comprender (Harris, 2011). Esto las convierte en conjunto de significados que los profesores le otorgan a un fenómeno (Feixas, 2010), los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior al momento de enseñar.

La importancia de estudiar estas variables recae precisamente en que, si existe una necesidad de formar estudiantes críticos y de calidad, se requiere de profesores preparados y con habilidades para poder enseñar estas competencias, es así como el estudio de los enfoques y las concepciones de enseñanza nos puede servir de guía para este fin (Jokelainen, Jamookeeah, Tossavainen, & Turunen, 2013).

En los últimos años se ha orientado a que los profesores replacen sus prácticas tradicionales basadas en el aprendizaje memorístico y repetitivo, por una enseñanza más dinámica, centrada en el alumno y su aprendizaje (Fernández et al, 2011) es por eso que uno de los objetivos primordiales en este campo de investigación sería la creación de bases teóricas que permitan avances en la comprensión de la figura del profesor y de su desarrollo profesional.

El entendimiento de los enfoques y las concepciones de enseñanza puede ayudar a mejorar la calidad y práctica de la enseñanza, ya que, si estos conceptos son congruentes con las nuevas demandas educativas, los cambios que se requieran serán más sencillos de llevar a la práctica. (Peña, 2010).

La mejora de la calidad del aprendizaje y de la enseñanza es algo que continuamente las instituciones se preocupan por impulsar al buscar transformar la educación (Kennedy, 2010). Aunque lo que constituye un aprendizaje de alta calidad y la enseñanza varía en los diferentes contextos, sigue siendo un resultado orientando hacia el cambio en la educación, es

entonces que el reto para los docentes sería buscar nuevas formas de mejorar sus habilidades para poder perseguir tales objetivos (Gossman, 2008).

Es evidente que las Universidades están cambiando, y esto genera un reto en la modificación de sus ejes políticos, sociales, científicos y técnicos, y dentro de este contexto, la calidad en la enseñanza universitaria debiera ser la prioridad estratégica de las instituciones de educación superior en todo el mundo. (Cib-Sabucedo, Pérez-Abellas & Zabalza, 2009). El factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la docencia es definitivamente su profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla, sin embargo, los trabajos relativos a las prácticas de enseñanza en la universidad son escasos.

Aunque el papel del estudiante tiene un componente importante, no se puede menospreciar las implicaciones de los profesores en su proceso de enseñanza y aprendizaje. (De la Fuente, Martínez, Peralta & García, 2010), es por eso que esta autonomía adquirida por los estudiantes no debería de restar peso al profesor en su papel de guía y facilitador, por el contrario, debería de proporcionar una estructura necesaria para que el alumno, progresivamente, adquiriera las herramientas que le permitan ser más responsable de su aprendizaje.

Los profesores se convierten en la clave para lograr esta calidad tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (Chocarro, Sobrino & González-Torres, 2014) por lo cual resulta imperativo conocer cuáles son estas ideas para reconducir el giro de la enseñanza universitaria hacia el nuevo escenario educativo, ya que las investigaciones señalan que los profesores universitarios estarán más dispuestos a aceptar los principios de la reforma si sus creencias se aproximan a esto. (Monroy, 2013).

Se está prestando cada vez más atención a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje a nivel universitario en todo el mundo lo que genera una creciente

presión tanto para garantizar una enseñanza eficaz de las universidades (Devlin & Samarawickrema, 2010) a lo que Kreber (2002) señala la importancia de que los profesores no solo sepan cómo transmitir los conocimientos sino también que sepan motivar a sus alumnos y ayudarlos a superar las dificultades en su proceso de aprendizaje.

De ahí la importancia de entender los enfoques y las concepciones de enseñanza de los profesores universitarios, a lo que Feixas (2010) comenta que, a pesar de lo significativo de entender estas variables, en nuestro contexto son menos conocidos los estudios sobre las concepciones de enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación superior. Entender el conocimiento fundado sobre los factores involucrados en el aprendizaje universitario permitiría desarrollar acciones que mejoren cualitativamente el aprendizaje y promuevan el aprendizaje significativo (Hernández-Pina & Monroy, 2015).

Los enfoques son influenciados por las concepciones o creencias que tiene los profesores sobre su enseñanza (Marschark, Richardson, Sapere & Sarchet, 2010) por lo tanto es necesario estudiar las relaciones que se establecen entre estos dos constructos como puntos de intervención porque a través de estos, se puede favorecer un aprendizaje de mayor calidad (Ruiz et. al, 2011) siempre y cuando entre los elementos haya coherencia y ésta sea percibida por el alumno, generando en él respuestas congruentes con las metas pretendidas.

La investigación sobre los enfoques de la enseñanza se orienta hacia el análisis de su relación con las variables del contexto (Núñez, Vallejo, Rosario, Tuero & Valle, 2014), las cuales pueden ser desde el tamaño de la clase hasta variables personales de los profesores como lo son su experiencia docente, el género o el campo de conocimiento. Los resultados de estas investigaciones sugieren la importancia de estudiar la relación de los enfoques y las concepciones de enseñanza con estas variables.

Las investigaciones sobre concepciones tienen a señalar los diversos aspectos del proceso de la educación de los profesores (por ejemplo, la enseñanza, el aprendizaje y currículo) influyen fuertemente en la forma en que enseñan y lo que los estudiantes aprenden o alcanzar (Brown, Lakle & Matters, 2011) esto quiere decir que las creencias que los profesores tienen sobre los estudiantes, el aprendizaje y la misma enseñanza influyen en su comportamiento dentro de los entornos escolares, por ejemplo, algunos estudios australianos que señalan una mejor comprensión de los conceptos y enfoques docentes, pueden conducir no solo a experiencias de aprendizaje innovadoras, sino a una formación profesional con una base mucho más firme. (Bliuc et al., 2012).

Estos elementos señalan la necesidad de explorar más a fondo los vínculos entre las creencias, pensamientos, teorías, conocimientos de los maestros y la actitud, por un lado, y el comportamiento de los profesores, prácticas en el aula y resultados de los estudiantes en el otro lado (Opdenakker & Van Damme 2006; van Petegem & Donche 2006). La comprensión de las acciones y las cogniciones de los profesores da una idea de cómo entrenar a los maestros con éxito a través del cambio curricular.

Las anteriores muestras de investigaciones y la amplia gama de estudios de los diferentes contextos hacen frente al problema actual de la mejora de la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en las experiencias de los profesores y los estudiantes (Kennedy, 2010). Estudiar estas referencias servirá de mecanismo para transformar y reorientar los enfoques de enseñanza de los profesores (Al-Thani, Abdelmoneim, Daud, Cherif & Moukarzel, 2014). Identificar la complejidad de la enseñanza universitaria también implica incluir tanto la perspectiva de aprendizaje de los estudiantes, las habilidades de enseñanza y áreas de práctica (Devlin & Samarawickrema, 2010) como elementos importantes a tomar en cuenta.

Los profesores son la clave para lograr este cambio de paradigma ya que son ellos los encargados de llevarlo a la práctica los procesos de enseñanza y de esa manera incentivar el aprendizaje (Chocarro, Sobrino & González-Torres, 2014), por lo cual se sugiere el estudio de las concepciones y enfoques de enseñanza como una forma de mejorar la calidad de la educación, al proporcionar información que permite comprender los diferentes procesos tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

En los últimos años ha habido un aumento de interés en el área de aseguramiento de la calidad en la enseñanza a partir de las diferentes perspectivas surgidas respecto a lo que es calidad docente. (Goh, Wong & Hamzah, 2014). Un método eficaz para abordar este tema sería el desarrollar medidas cuantitativas apropiadas para proporcionar datos empíricos que ayuden a entender los métodos de enseñanza.

La preocupación actual ante la falta de evaluación sobre el profesorado universitario (Van Petegem & Stes, 2015) muestra la existencia de una evidencia empírica limitada. Será necesario contar con una base conceptual y metodológica más amplia para comprender este proceso, de ahí que exista un creciente interés en estudiar los métodos de enseñanza que involucran a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Baeten, Struyven & Dochy, 2013).

Es por eso que esta investigación se centrara en los enfoques y las concepciones de enseñanza debido a la coherencia teórica existente entre estos constructos (Trigwell & Prosser, 1996; Kember, 1997; Prosser, Trigwell y Taylor, 1994; Prosser y Trigwell; 1999; Vermunt & Verloop, 1999; Kember & Kwan, 2000; Ramsden, 2003).

Definición de las variables

La investigación se trabajará a partir de dos constructos teóricos:

Enfoques de Enseñanza: Vistos como la combinación de la intención de la enseñanza y la estrategia empleada por el profesor en su práctica docente, es decir, la manera en cómo transmite los conocimientos (Prosser & Trigwell, 1996).

Concepciones de enseñanza: Es la organización de las creencias, las imágenes y los conceptos que el profesor tiene acerca de la enseñanza y el aprendizaje, analizado en contexto particulares (Montanares & Junod, 2018).

Objetivo general:

Analizar la congruencia entre los enfoques y las concepciones de enseñanza empleadas por los profesores universitarios y su relación entre aspectos como género, campo de trabajo y años de experiencia.

Objetivos específicos:

1. Identificar los Enfoques de Enseñanza que utilizan los profesores universitarios de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente.
2. Identificar la Concepción de Enseñanza que poseen los profesores universitarios de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente.
3. Analizar si existe congruencia entre los enfoques de enseñanza que presentan los profesores universitarios y las concepciones de enseñanza que tienen de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el enfoque de enseñanza predominante en los profesores universitarios de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente?
2. ¿Cuál es el tipo de concepción de enseñanza que prevalece entre los profesores universitarios de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente?
3. ¿Cuál es la relación y congruencia entre los enfoques y las concepciones de enseñanza que utilizan los profesores universitarios de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente?

CAPITULO II

MARCO TEORICO

EL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Es posible reconstruir o hacer explícito el pensamiento del profesor a través del análisis de su práctica docente, entendiendo esta práctica como un proceso de interacciones entre planificación, estructuración metodológica del contenido, interrelaciones docente y estudiantes en torno a las actividades académicas, procedimientos de evaluación y organización de la vida en el aula (Machuca, 2013), de esta manera se puede entender a la docencia como una actividad compleja de la cual dependen diversas variables (Zabalza, 2016).

Para Pozo (2006) estas ideas nos hablan de una nueva cultura en la educación, la cual exige tanto a los alumnos como a los profesores el asumir nuevos modelos dentro de los cuales la enseñanza universitaria se ve influenciada por factores tales como las tradiciones disciplinarias y las culturas de enseñanza, así como los enfoques y concepciones que el docente tiene sobre el conocimiento y sus formas de enseñarlo. Dentro de este escenario se involucra más la figura del profesor tomando en cuenta elementos como sus experiencias de enseñanza y su trayectoria académica dentro de su disciplina particular (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Trigwell, 2011).

Bajo esta postura, los profesores trabajan sobre un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias necesarias que le permitirán afrontar las situaciones complejas que ocurren dentro y fuera del aula, y es a través de estas concepciones como guiarán implícita o explícitamente su práctica docente (Jiménez & Correa, 2002).

Esta práctica docente se convierte en un elemento más complejo de representación profesional a partir de la definición que el profesor haga de sí mismo y de su grupo profesional, tomando en cuenta sus experiencias personales y sociales dentro del contexto en el que se desarrolla (Muñoz & Arvayo, 2015) y más aún si el objetivo de la educación superior, no es solo transmitir conocimientos, sino también desarrollar habilidades y valores (Delors, 1996).

El nuevo escenario educativo exige entonces que los docentes universitarios realicen actividades adicionales a la docencia (Galaz, Padilla & Sevilla, 2018), donde ya no solo cae la investigación y la gestión, sino que a la vez deben de combinarlo con más actividades como lo son las tutorías, la extensión cultural, lo administrativo, etc., lo cual hace que por momento se pierda su concepto central como profesores (Zabalza, 2013), lo cual hace necesario que no solo se trabaje en la formación de los profesores universitarios, sino también el entender lo que piensan sobre la educación.

Entender el pensamiento del profesor es algo que ha desarrollado desde hace décadas y a partir de diversos enfoques teóricos (Montero, 2002; Feldam, 2007; Imbernón, 2012) partiendo de sus actividades cognitivas como sus esquemas, teorías, creencias y razonamientos que lo orientan en su quehacer, por lo tanto existen diferentes maneras de investigarlo, sin embargo un punto en común con el que la mayoría de los autores concuerdan es en la existencia de un conocimiento en acción, que el profesor relaciona directamente a la situación educativa a la que se enfrenta (Cossio & Hernández, 2016) asumiendo de esta manera que los profesores regulan su práctica docente al ser influenciados por sus conocimientos y creencias intuitivas.

Los profesores entonces son vistos como constructores activos de significados, y esos conocimientos son elaborados a partir de sus experiencias formales e

informarles de la vida diaria, elementos que le permiten el desarrollo de un conjunto coherente de ideas, preconcepciones y creencias (Gómez & Guerra, 2012).

Las investigaciones sobre el pensamiento y conducta del profesor solían centrarse en el proceso-producto, pero al darse cuenta que esta observación limitaba mucho el entenderlo, se tuvieron que incluir más variables de medición que pudieran explicar los distintos comportamientos del profesor (Ríos & Fernández, 2016), haciendo que surgieran una variedad de términos y conceptos.

Aun así, las investigaciones coinciden en considerar al proceso de enseñanza como una actividad cultural y socialmente organizada, más que una actividad técnica (Jiménez & Correa, 2002), lo cual hace esencial el analizar si los profesores están conceptualizando claramente la distinción entre el conocimiento y desarrollo de habilidades, y si alguna posible interacción entre estos elementos puede ser relacionada con los diferentes contextos (Castera & Clement, 2014).

Las concepciones que los profesores tengan acerca de las conceptualizaciones sobre la enseñanza, darán elementos claves para poder entender esta interacción, además de que nos proporcionaran elementos claves para alcanzar la calidad en la educación (Castellanos et al., 2012) al implementar nuevos modelos para un mejor aprendizaje en los alumnos, de ahí que sea necesario entender cómo se relacionan sus creencias pedagógicas con sus prácticas en el aula (Chocarro, Sobrino & González-Torres, 2014).

Es a partir de esta necesidad que surge la cuestión de entender cómo los profesores universitarios entienden a la enseñanza, donde los principales estudios nos marcan dos orientaciones principales: enseñanza como la transmisión del conocimiento y enseñanza como la facilitación del aprendizaje

(Gow & Kember, 1993; Kember, 1997; Kember & Kwan, 2000; Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994).

Esta acción docente y la reflexión de su práctica debe de estar dada por los procedimientos y técnicas utilizadas para enseñar, la estructuración de sus contenidos, el modo real y concreto de actual de alumno y el contexto en el que se desenvuelven (Figueroa & Vigliecca, 2006).

Es a partir de estas ideas que se tiene que pensar en el profesor como un sujeto no solo con conocimiento y posibilidad de promover procedimientos enfocados en un producto o procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las necesidades educativas de su entorno (Machuca, 2013), sino también, valorar el componente emocional de la enseñanza para el compromiso y motivación de los estudiantes y de los mismos profesores (Demetriu, Wilson & Wintherbotton, 2009) entendiendo la importancia de la formación docente.

La motivación del estudiante para poder aprender estará influenciada por la manera en que su profesor enseñanza (Ramdhani & Ancol, 2013), además si le agrada este profesor, es más probable que se sienta cómodo y deseoso de conocer más acerca de la materia impartida por él; ocurre lo mismo del otro lado: un profesor motivado, enseñará con mucho más gusto y ánimo.

Es en este papel donde el profesor no deberá limitar su preocupación por los contenidos, sino que debe de reflexionar en el modo en que estos son aprendidos y el modo en el que deben de ser enseñados (Hernández-Pina, et al, 2009) convirtiendo su deber en el de facilitar al estudiante los conocimientos y desarrollarlos en base a sus propias experiencias e ideas (Leung, Lu, Chen, & Lu, 2008).

Un profesor será eficaz cuando sea capaz de realizar con éxito las tareas que se esperan de él, determinando su calidad no solo por los rasgos de su

personalidad, sino también por las aplicaciones de enseñanza y su nivel de desarrollo académico (Yilmaz, 2011), esto lo alcanzara a partir de la motivación que tenga sobre su práctica de enseñanza (Han, Yin & Wang, 2015).

Es así como al profesor se le define como un facilitador del proceso de aprendizaje (Simón, et al, 2013) el cual requiere de condiciones adecuadas para poder trabajar sobre un ambiente de aprendizaje que sea adecuado para el dialogo con sus estudiantes, un espacio que le permita plantear ideas y defenderlas. Dichas condiciones son vistas como el conocimiento profesional, el cual se construye a partir de la reelaboración e integración de diferentes saberes, los cuales han sido obtenidos en contextos distintos y por tanto epistemológicamente diferenciados (Bertelle, Iturralde & Rocha, 2006).

Este conocimiento profesional debe de ser elaborado por el profesor a partir de su formación académica y su experiencia, lo cual hace que en ocasiones se convierta en una imagen heredada, es decir, los profesores hacen con sus alumnos lo que han aprendido de otros y de su propia experiencia, repitiendo patrones de la misma manera en cómo ellos mismo fueron enseñados (Morales, 2009).

Bajo esta práctica educativa es donde aún se sigue argumentando que los profesionales de todo tipo deben de ser “profesionales reflexivos” (Schön, 1983), y en el ámbito particular de la educación superior se ha sugerido que el profesor debe de trabajar bajo un enfoque basado en la investigación para la mejora de su enseñanza, ya que este análisis será el medio que le permitirá adentrarse en los procesos pedagógicos propicios para generar una producción del conocimiento pedagógico (Camargo et al., 2004). Hablar de una enseñanza reflexiva y eficaz, que le permita al profesor desarrollar sus funciones de investigador nos habla de alumnos que ya cuenta con herramientas necesarias para que su aprendizaje ocurra, sin embargo, el trabajar bajo esas competencias, sigue siendo tarea del profesor (Morales, 2009).

Si se busca que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje deseados, y las competencias que se espera que obtengan en busca de una educación de calidad, es el profesor quien tiene que hacerlos partícipes de sus actividades de aprendizaje, donde la docencia experta se reflejara en la reflexión del profesor sobre su propia práctica, y el dominio del conocimiento no es lo principal, sino más bien el manejo de las diferentes técnicas de enseñanza y sus propias perspectivas (Biggs, 2005), lo cual nos hace necesario explicar los elementos que compondrían esa enseñanza.

Características de la enseñanza universitaria

La enseñanza universitaria ya no puede ser vista solo como un proceso de instrucción donde el fin es que los estudiantes acumulen una gran cantidad de contenidos y conocimientos, sino como un medio para que los propios estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias que le permitirán desenvolverse en su vida personal y profesional (Moreno, 2009), esta enseñanza de comprensión debe de promover aprendizajes profundos y relevantes en los estudiantes, lo que demanda un tipo de profesor que pueda ser capaz de desarrollar y reciclar sus conocimientos y habilidades.

Esto convierte a la docencia en una actividad compleja, donde la manera en que el profesor entienda y desarrolle los sus procesos de enseñanza y aprendizaje será elemento clave para que exista una calidad educativa, aunque este pensamiento daría por sentado que los profesores no son solo especialistas en su campo científico en particular, sino también que son especialistas en el desarrollo de los procesos de enseñanza que son propios de su disciplina (Zabalza, 2013).

Solar y Díaz (2008) señalan que un profesor universitario debe desarrollar además de conocimientos y habilidades, diversas competencias que puedan

ser aplicadas a través de un proceso de formación continua poder medio del desarrollo profesional. Los mismos autores proponen una serie de habilidades y competencias específicas para el profesor, las cuales se enumeran a continuación:

- Analizar y resolver problemas.
- Analizar un tema hasta hacerlo comprensible.
- Desarrollar nuevas formas de aproximarse a los contenidos didácticos.
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos y materiales didácticos que mayor impacto puedan tener como herramientas facilitadoras del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.
- Seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.

Los profesores universitarios deben de tener las competencias para:

- Saber identificar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
- Saber establecer una buena comunicación con sus estudiantes, tanto individual como grupalmente, manteniendo una relación cordial y empática.
- Saber manejarse en el marco de las características que presenta el grupo de estudiantes, estimulándolos a aprender, pensar y trabajar en grupo.
- Saber transmitirle la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre actualizado (Solar & Díaz, 2008:176).

Si bien, estos son algunos de los elementos que deberían de caracterizar a los profesores que se encuentran inmersos en la enseñanza universitaria, diversos autores mencionan la importancia de que la docencia sea priorizada por los

académicos para que los conocimientos vayan de la mano con las habilidades y las competencias que se tienen que enseñar a los estudiantes (Salazar-Gómez & Tobón, 2018), y esto se refleja en el cambio de paradigma, ya que pasamos de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde la asimilación de los contenidos era lo más importante, a otro donde lo principal es el aprendizaje del alumno y su formación durante toda la vida (Tesouro, Corominas, Teixido & Puiggali, 2014).

El panorama cambiante del aprendizaje de los estudiantes y el papel que la enseñanza universitaria desempeña en este proceso requiere que los profesores se desarrollen continuamente y profesionalmente (Goh, Wong & Hamzah, 2014), aunque lo importante es saber si los profesores realmente están formados para contribuir a este nuevo modelo educativo que se han propuesto las Universidades (López, Pérez-García & Rodríguez, 2015).

Saber si los profesores están formados para trabajar con esos nuevos modelos se relaciona con el trabajo desarrollado en las últimas décadas que se enfoca en propuestas socio-constructivistas donde los estudiantes se convierten en los responsables de su propio aprendizaje al ser ellos los que son participantes activos de su proceso (Travieso & Ortiz, 2018), donde como consecuencia a este modelo, el profesor ya no es esa figura experta que decide cómo y que debe de aprender el estudiante, sino que ahora debe de ser el creador de los ambientes que potenciarán el aprendizaje, convirtiéndose en el guía de sus procesos (Stes & Van Petegem, 2015), y eso nos llevará a la necesidad de conocer las distintas formas en que ahora se aborda la enseñanza universitaria.

Formas de abordar la enseñanza universitaria

Investigaciones como la de Montenegro y González (2013) han arrojado dos formas cualitativamente distintas de abordar la enseñanza, y estas se han clasificado como en aquellas centradas en el profesor y el contenido, y aquellas

centradas en el estudiante y su aprendizaje. Es a partir de estos trabajos que se generan las principales perspectivas teóricas para estudiar la enseñanza universitaria.

- a) Estudios fenomenográfico-relacionales conducidos originalmente por Trigwell, Prosser y Taylor (1994) y Trigwell y Prosser (1996, 2004).
- b) Perspectiva psicológica, trabajados principalmente por Kember y Kwan (2000).

Dentro del enfoque fenomenográfico (Trigwell & Prosser, 1996) cuyo objeto inicial de investigación era describir el mundo tal y como lo experimenta el sujeto, se describen las formas en las que se puede abordar la enseñanza, vistas como las relaciones lógicas entre las intenciones y las estrategias usadas al momento de dar una clase. Dentro de esta perspectiva, la docencia es definida como un elemento afectado por el contexto (Soler, Cárdenas, Hernández-Pina & Monroy, 2017).

Por otro lado, la perspectiva psicológica (Kember & Kwan, 2000) aborda la enseñanza como un continuo de dimensiones en el cual se sitúa al profesor como figura importante y con características estables por la naturaleza. Para cambiar las formas de abordar la docencia es necesario cambiar creencias profundas sobre la naturaleza de su enseñanza, por lo tanto, se concibe como un proceso difícil de modificar.

González (2012) comenta que para un punto de vista fenomenográfico lo importante sobre la enseñanza es la atención como elemento clave para determinar el enfoque que los docentes adoptaran, es decir las relaciones lógicas entre las intenciones y estrategias que el profesor puede adaptar de acuerdo al contexto. Por otro lado, en la postura psicológica de Kember y Kwan (2000) la enseñanza se ve a partir de un continuo de dimensiones las cuales

están relacionadas con las motivaciones y las estrategias, de una manera más estable y rara vez modificable.

Trabajar bajo una postura fenomenográfica no significa que los profesores darán nociones “correctas” o “incorrectas” del fenómeno, sino que hablarán de su experiencia y las características clave de los fenómenos (Light & Calkin, 2015), y es por eso que dentro de esta investigación se trabajó con esta postura, considerando siempre al docente como el elemento imprescindible cuando se habla del análisis de la práctica en el aula, de ahí que sea un elemento imperativo el saber qué es lo que piensa sobre el aprendizaje y sobre cómo enseña (Ríos & Fernández, 2016).

Es importante señalar que distintas investigaciones realizadas acerca de la enseñanza universitaria nos hablan de como los profesores universitarios estarán más dispuestos a aceptar los principios de los cambios en las diversas formas curriculares a medida que sus creencias tengan relación con estas nuevas ideas (Entwistle, Skinner, Entwistle & Orr, 2000; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007; Reis-Jorge, 2007; Stes, Gijbels & Van Petergen, 2007; Van Driel, Butle & Verloop, 2007; Postareff & Lindblom Ylänne, 2008), por eso es importante conocer que entiende el profesor sobre la enseñanza, donde los enfoques y las concepciones que tengan sobre la educación, sus maneras de enseñanza y la manera en que esperan, aprendan sus alumnos, nos ayudarán a comprender este complejo fenómeno.

Se abordará entonces el pensamiento del profesor a partir de dos perspectivas, la fenomenografía para analizar los enfoques de enseñanza. Y desde una perspectiva psicológica para interpretar las concepciones de enseñanza que nos ayudaran a entender al profesor universitario.

EL ESTUDIO DE LOS ENFOQUES

El estudio de los enfoques de enseñanza y aprendizaje surge hace más de 25 años al intentar conocer los patrones de estudio y aprendizaje de los estudiantes (Entwistle, Tait & McCune, 2000), y el cómo estos se relacionaban dentro de un contexto educacional. (Hernández-Pina, Rodríguez, Ruiz & Esquivel, 2010).

El término enfoque (“approach” en inglés) es empleado como la combinación de motivos y estrategias adoptadas por un estudiante o profesor en respuesta a su percepción del aprendizaje experimentado con el contexto de enseñanza (Ramsden, Prosser & Trigwell et al, 2007). Esta línea de investigación se caracteriza por incluir mayores elementos contextuales, ya que factores como el género, los años de experiencia y el mismo campo de conocimiento son elementos que influyen para la elección de estos enfoques.

El término enfoque fue introducido por Svensson (1976, 1986, 1997b) al referirse a la forma como los individuos se relacionan con un material específico al acercarse a este de una manera específica, se utiliza en contraste con el concepto de estrategia, que puede indicar la dependencia de la interacción en un plan predefinido; algo que el uso del concepto de enfoque deja espacio para la naturaleza creativa de la actividad humana. (Svensson en Dumas, 2012).

Los primeros trabajos sobre los enfoques se originaron en la Universidad de Göteborg en Suecia con los estudios de Marton y Saljö (1976), los cuales intentaban descubrir lo que creían los estudiantes que era el aprendizaje y cómo ellos trataban de aprender las tareas académicas cotidianas como la lectura de artículos y la escritura de ensayos (Entwistle, 2000).

Es así como surge la teoría denominada: “Student Approaches to Learning” (Enfoques de Aprendizaje de los Estudiantes) la cual se basa en la fenomenografía como opción metodológica y dentro de la cual, los investigadores parten de la perspectiva del estudiante, que pasa a ser un sujeto activo contemplando los efectos del contexto educativo en su forma de aprender (Hernández-Pina, Rodríguez, Ruiz & Esquivel, 2010).

El primer estudio de esta naturaleza fue reportado por Marton (1975) con el objetivo general no sólo de describir las diferencias cualitativas entre los estudiantes individuales en términos de diferentes niveles de resultados de aprendizaje, sino también para obtener una descripción conmensurable de los niveles de procesamiento empleados en el aprendizaje del estudiante. Esto hizo surgir dos categorías de enfoques: el profundo y el superficial; la distinción entre estos fue subsecuentemente replicada por diversos investigadores en otros países. (Hounsell, 1984; Laurillard, 1993; Morgan, Taylor & Gibbs, 1982; Ramsden, 1984; van Rossum & Schenk, 1984; Watkins, 1983).

Marton y Saljo (1976) asumieron que la forma en que los estudiantes utilizan sus enfoques de aprendizaje dependía de las exigencias de las tareas escolares. Esto significa que los enfoques de aprendizaje no deben de ser tomado como rasgos psicológicos estables, sino como preferencias modificables de acuerdo a factores ambientales como la situación de aprendizaje, el método de evaluación y la influencia propia del profesor y su enseñanza (Biggs 1987; Kember y Gow 1994; Kember, 1997; Scouller 1998 en Simon et al, 2013).

Es entonces que Marton concluyó que los enfoques de aprendizaje en la educación superior podrían ser categorizados esencialmente en los mismos términos, y esto fue confirmado en trabajos posteriores donde se volvieron a encontrar esos dos tipos (profundo y superficial). Esta distinción fue

posteriormente replicada por diversos investigadores de otros países (Richardson, 1999).

Por su parte, Biggs (1988) sostiene que el enfoque de aprendizaje surge de la percepción del estudiante de la tarea a realizar y que ésta cambia con los motivos para el estudio y con el contexto inmediato en que la tarea se presenta. También, señala que el estudiante tiene un conjunto de motivos para estudiar, y estos determinarán la estrategia básica para manejar un rango de tareas. La combinación que haga el estudiante a partir de estos motivos y estrategias, lo llevará a tener un enfoque de estudio. Es a partir de estas investigaciones que Biggs (1987; 1994) presenta su modelo de 3P: presagio – proceso – producto:

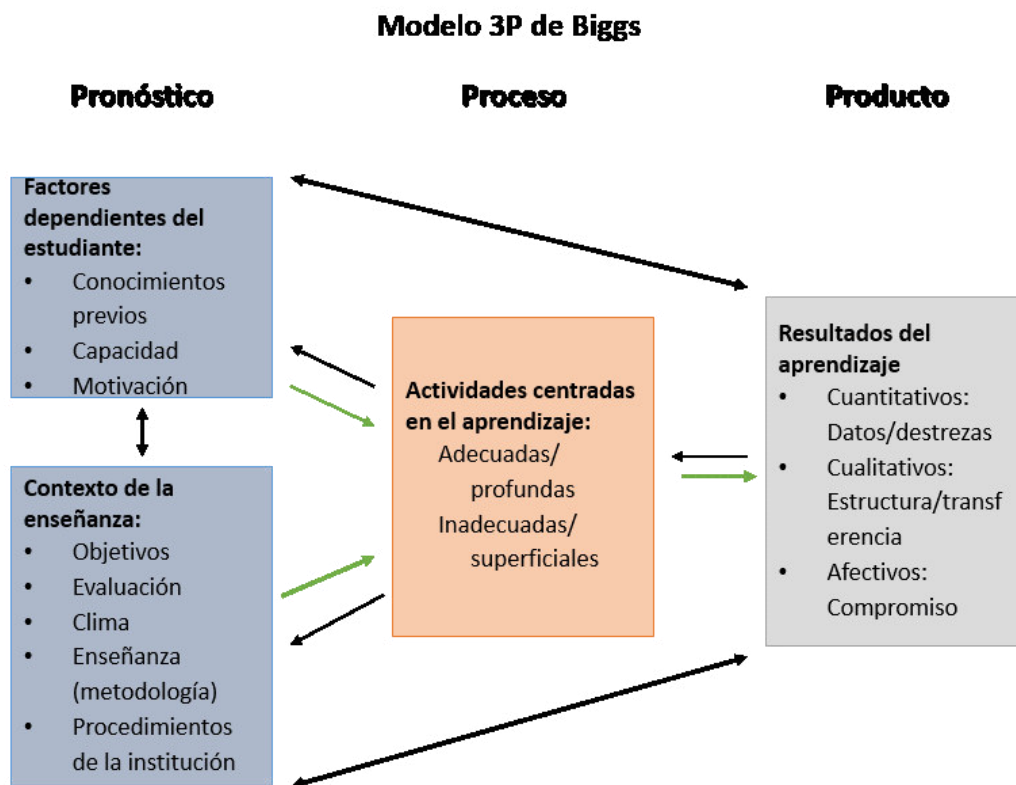


Figura 1. Modelo 3P (Biggs, 2005)

Dentro del modelo presentado por Biggs (2005) tenemos:

- Pronóstico: Abarca los aspectos personales y contextuales del alumno y de la enseñanza previa a la acción educativa en un aula que influyen sobre las variables de proceso.
- Proceso: La dinámica de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar durante la interacción en clase y de la cual resulta la fase de producto.
- Producto: Los resultados en términos cuantitativos, cualitativos, afectivos e institucionales.

A partir de este modelo se puede ver como los enfoques de aprendizaje que poseen los estudiantes se ligan a dos componentes principales que son las motivaciones y estrategias que utiliza dentro de su proceso formativo. La forma en que el alumno se aproxime a este conocimiento dependerá entonces de los motivos, intenciones, características personales y el uso que le dé al conocimiento previo (Hernández-Pina, 1998).

Las investigaciones que abordan el impacto de las percepciones de los estudiantes suelen tomar como base el modelo de Biggs (2005), ya que, al conceptualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema interactivo de tres conjuntos de variables, permite explicar cómo los factores personales y situacionales se agregan como elementos que influyen en los resultados logrados (Barattucci, Pagliaro & Cafagna; 2017), ya que para este modelo, las percepciones de los estudiantes sobre su entorno de aprendizaje, influirán en sus enfoques y por ende, resultados de aprendizaje. Las instituciones académicas al buscar centrar su esfuerzo en mejorar los procesos de aprendizaje, tendrán que tomar en cuenta no solo la influencia del contexto, sino que este proceso se remarca la importancia de la enseñanza (en este caso, las intenciones y las estrategias del profesor), para que se logre alcanzar ese aprendizaje.

Clasificación de los enfoques de aprendizaje

Entwistle (2000) apoyado en diversos estudios explica la existencia de los enfoques de aprendizaje en términos de las funciones de los hemisferios cerebrales (los enfoques profundo y superficial), además de agregar la motivación, no solo como el esfuerzo al trabajo escolar, sino por los procesos específicos de aprendizaje que utilizan, y explica cada uno de ellos:

- El enfoque de aprendizaje profundo se refiere a los estudiantes que tienden a lograr altas calificaciones y retener, integrar y transferir la información aprendida por lo que es de particular relevancia conocer las estrategias particulares implicadas (Ramsden, 2003). La estrategia surge de la motivación utilizada para maximizar su comprensión.
- El enfoque de aprendizaje superficial ha sido asociado de manera repetida a aspectos negativos de la motivación y rendimiento del estudiante. También considerado como acto de equilibrio para evitar el fracaso y no trabajar demasiado, cuya estrategia es limitarse a lo esencial y reproducir un aprendizaje memorístico. (Ramsden, 2003).

A partir de estas investigaciones, diversos autores asumen diferentes posturas, como por ejemplo el artículo de Hernández, Martínez, Martínez & Monroy (2009) nos dice que los enfoques no son características psicológicas estables, sino que el enfoque adoptado por el estudiante estará en función de la naturaleza de la tarea a realizar, de la evaluación aplicada, del método de enseñanza, de la percepción que el estudiante desarrolle, de la relevancia del curso y del método de enseñanza. Es por eso que cuando varía el enfoque de aprendizaje, cambian los resultados de la experiencia de aprendizaje, por lo tanto, cada enfoque conduce a resultados específicos de aprendizaje (Cleveland-Innes & Emes, 2005).

La literatura sugiere que existe una relación entre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes con las orientaciones y los métodos de enseñanza (Leung, Lu, Chen, & Lu, 2008), debido a que los procesos de enseñanza influyen en el enfoque pedagógico adoptado, las tareas asignadas, la evaluación, la carga de trabajo entre otros. Estas variables contextuales, a su vez, tienen un impacto sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Kember, 1997).

Por esta razón, los enfoques de aprendizaje de los estudiantes se asocian con la forma en que ellos perciben y experimentan el contexto de enseñanza y aprendizaje. Las percepciones de la buena enseñanza, la retroalimentación, las metas y estándares claros están asociados con los enfoques profundos para estudiar, y las percepciones de muy alta carga de trabajo y la reproducción evaluación de evaluación están asociados con los enfoques superficiales (Prosser & Trigwell 1999; Prosser 2013).

Esta perspectiva ha aportado resultados relevantes que han permitido el desarrollo de investigaciones y teorías que hacen comprensivo el cómo se produce el aprendizaje, y por ende, los elementos que conforman el acercamiento de los profesores hacia la enseñanza.

Enfoques de Enseñanza

La investigación de los enfoques de enseñanza de los profesores fue directamente modelada a partir de los conceptos, métodos y resultados de las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Richardson, 2005), la cuales han argumentado que la forma en que los profesores enseñan es un factor importante en como los estudiantes se acercan a su proceso de aprendizaje (Simón et al, 2013). Se busca que la percepción del profesor ante sus métodos de enseñanza corresponda con lo que sus estudiantes experimentan, de tal manera que los enfoques de los alumnos están determinados en gran medida por el comportamiento del profesor.

Los conceptos de los profesores acerca de los enfoques de enseñanza han sido investigados ampliamente en contextos occidentales (Chen, 2015), y sus resultados han demostrado que el pensamiento que tienen los profesores sobre los enfoques de enseñanza influye en la elección del enfoque adoptado por el estudiante y su proceso de aprendizaje, y es por eso que los estudios en educación superior han investigado la influencia de la enseñanza sobre los enfoques de aprendizaje (Hossain & Markauskaite, 2017).

A partir del desarrollo de la línea de investigación sobre enfoques de aprendizaje (Trigwell et al, 1998; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999; Kember & Gow, 1994) surgen los primeros estudios sobre los enfoques de enseñanza de los profesores como un medio no solo para entender sus prácticas, sino como elemento que permitirá cambiar dichas prácticas y así crear mejores condiciones para el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los primeros estudios sobre enfoques de enseñanza fue un estudio cualitativo con profesores del área de ciencias académicas realizado por Trigwell, Prosser y Taylor (1994), los cuales analizaron el uso de estrategias de enseñanza y las intenciones para usar, de tal manera que se identificaron 4 tipos de enfoques: transmisión de información, adquisición de conceptos, desarrollo conceptual y cambio conceptual (Simon et al, 2013; Hossain & Markauskaite, 2017).

Estas mismas características se fueron repitiendo a lo largo de diversos estudios, siempre partiendo del concepto de que los enfoques de enseñanza serían tomados como las estrategias que los docentes adoptan para enseñar, y estas se unen con la elección de dichas estrategias y las intenciones con las que llegan a aplicarlas (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

A partir de esos resultados cuantitativos, y el avance de la investigación, se concentraron en la distinción de dos enfoques principales (Simon, et al, 2013):

- 1.- Aquellos profesores que centran su trabajo en el aprendizaje de los estudiantes considerándose facilitadores del proceso de aprendizaje;
y
- 2.- Aquellos que centran o enfocan su trabajo en el contenido considerando a los estudiantes como recipiente pasivo de la información transmitida.

Diversos autores como Hernández-Pina, Maquilón y Monroy (2012) abogan por que el docente instalando en un perfil de profesor centrado en la enseñanza debe de transformar su práctica en una centrada en el aprendizaje, de tal manera que pueda ayudar a sus estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

Aun y cuando los profesores se enfrentan al mismo contexto de enseñanza, suelen adoptar diferentes enfoques. Algunos autores atribuyen esto a características propias de cada docente: a diferentes estilos de enseñanza, estilos de pensamiento o características de personalidad (Montes de Oca & Machado, 2011), sin embargo, otros investigadores han argumentado que los diferentes enfoques son el resultado de las concepciones subyacentes que tienen de la enseñanza.

Para la línea de investigación de enfoques de enseñanza algo queda muy claro y es que, si el profesor está consciente de la influencia que la forma de enfocar la enseñar tiene sobre la calidad del aprendizaje del estudiante, esto posibilita que estos transiten de un modelo a otro aún más, si dicha conciencia viene acompañada con programas para la mejora de su práctica docente El enfoque de enseñanza, tiene sentido si los principios en los que estaba basado se hacen

explícitos, es decir, si las acciones del profesor son derivadas de su postura teórica. (Abdulwahed, Jaworski & Crawford, 2012).

Estos primeros modelos de orientación conductista simplificaron la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en consideración únicamente los inputs (enseñanza) y los outputs (respuestas o conductas visibles de los estudiantes que demostraban haber aprendido lo que se pretendía). Más interesantes y aplicables a la práctica didáctica resultaron los nuevos enfoques cognitivos que ponían atención al tipo de operaciones mentales que los sujetos ponían en marcha para aprender (Cib-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza, 2009).

Aunque Zimmerman (1990) nos hablaba de que un enfoque de enseñanza centrado en el profesor, considerando la enseñanza como difusión de la información y el aprendizaje como reproducción de información, ya existían defensores de un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante y bajo una postura constructivista, para los cuales, la enseñanza debería ser entendida más bien como un proceso para orientar y facilitar a los estudiantes la construcción y reconstrucción de su conocimiento (Thomas, 2013), lo cual nos hablaba de un desarrollo de competencias que los estudiantes podían utilizar durante todo su vivir.

Los enfoques de enseñanza no se analizan solo desde un tipo de modelo, y es a partir de la postura psicológica que apreciamos que muchos otros factores influyen en su adopción: género, años de experiencia como docente, campo de conocimiento, etc., por lo tanto, no hay que centrarse solo en la enseñanza como tal, sino conocer las interrelaciones con múltiples factores personales y contextuales. Al dibujar un panorama más amplio en la elaboración de las diferencias en los enfoques de enseñanza, esta expansión teórica nos permite explorar enfoques de enseñanza de una manera más crítica y relacional. (Stes et. al, 2014).

Clasificación de los Enfoques de Enseñanza

Existen diferentes formas de abordar la enseñanza como ya se había planteado en la línea de investigación sobre los Enfoques de Enseñanza (González, 2010), y es a partir de las primeras investigaciones realizadas en torno a los enfoques de aprendizaje que se llegó a esta clasificación (Trigwell, Prosser & Taylor, 1994; Trigwell & Prosser, 1996; Kember & Kwan, 2000; Trigwell & Prosser, 2004; Prosser & Trigwell, 2006), partiendo de la manera en que los profesores concebían la enseñanza.

Si un profesor concebía la enseñanza como la transmisión de conocimiento, era más propenso de adoptar un enfoque de enseñanza centrado en el profesor, esto debido a que se concentraban en el contenido y la forma en que enseñaban, de tal manera que sus estudiantes eran vistos como receptores pasivos de información, y sus resultados se expresarían en cantidades.

En contraste, si un profesor veía la enseñanza como elemento facilitador, optaría por un enfoque centrado en el estudiante, en donde, aunque si se presta atención a la transmisión del conocimiento, no es el fin mismo del proceso. La atención del profesor se centraría en sus estudiantes y su proceso de aprendizaje, los cuales tendrían un papel activo, y sus resultados se verían reflejados en su habilidad para realizar las cosas.

Son estas dos posturas las que determinan los enfoques que los profesores universitarios pueden tener y estas se describen a continuación:

Enfoque de enseñanza centrado en el contenido

Los profesores cuyo enfoque de enseñanza está en un determinado contexto, pueden ser categorizados como profesores centrados principalmente en la

transmisión de conocimientos, al enfocarse en el contenido y sobre lo que hacen en la enseñanza (Lindblom-Ylänne et. al, 2006). Este enfoque tiene sus raíces en la filosofía positivista, que se refiere a la teoría de que el conocimiento se puede adquirir sólo a través de la observación directa y la experimentación, y no a través de la metafísica o la teología (Sabloonie, Taylor & Sadykova, 2009).

Denominado enfoque de enseñanza centrado en el contenido, es aquel que busca transmitir y explicar información (aquel que está centrando en el profesor como sujeto importante. Este enfoque estimula un estudio más bien superficial (Morales, 2009).

El profesor es visto entonces como la principal fuente de conocimiento, por lo tanto, se espera que el alumno siga sus instrucciones y la información proporcionada con el fin de aprender el material (Sabloonie, Taylor & Sadykova, 2009).

Este enfoque es relativamente eficiente, ya que permite a los educadores enseñar a muchos estudiantes dentro de un período relativamente corto de tiempo. (Biggs, 1999). Se caracteriza por el uso predominante de los métodos tradicionales de enseñanza (conferencias, seminarios, exámenes, etc.). El profesor al ser la figura central es el que proporciona el material estructurado durante las clases y los alumnos se limitan a tomar notas; el conocimiento recibido se prueba mediante la aplicación de exámenes.

Enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje

De acuerdo a los maestros cuyo enfoque está centrando en el estudiante dentro de un contexto particular ven la enseñanza como un facilitador en el proceso de construcción hacia ese cambio conceptual. Estos profesores se enfocan en lo que los estudiantes hacen en relación con su esfuerzo, para activar sus

concepciones y animarlos a construir su propio conocimiento y entendimiento. (Lindblom-Ylänne et. al, 2006).

Este tipo de instrucción también es definida como un sistema de enseñanza basado en opciones individuales, intereses, necesidades, capacidades, estilos de aprendizaje y metas educativas (Yilmaz, 2009). El profesor centrado en este enfoque tiene como objetivo el construir estructuras y procesos que se mantengan en coherencia con las necesidades del estudiante.

La fundamentación de la enseñanza centrada en el alumno (Chocarro, Sobrino & Gonzalez-Torres, 2014) señala los siguientes factores como importantes:

Factores metacognitivos y cognitivos

1. La naturaleza del proceso de aprendizaje: el aprendizaje es más efectivo cuando supone una construcción significativa a partir de las experiencias y el conocimiento previo.
2. Metas del proceso de aprendizaje: el alumno busca crear representaciones congruentes y significativas del conocimiento.
3. La construcción del conocimiento: el aprendiz relaciona significativamente la información nueva con la ya existente.
4. Pensamiento estratégico: el alumno construye y utiliza una serie de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar las metas de aprendizaje.
5. Pensar sobre el pensamiento: el procesamiento de orden superior para la selección y dirección de los procesos mentales potencia el pensamiento crítico y creativo.
6. Contexto de aprendizaje: el aprendizaje depende de factores del ambiente como la cultura, tecnología y la institución escolar.

Factores motivacionales y afectivos

7. Influencias motivacionales sobre el aprendizaje: ¿Cómo y en qué grado la motivación contribuye en el aprendizaje? El estado emocional de la persona, las creencias, el interés y las metas influyen en la motivación.
8. Motivación intrínseca hacia el aprendizaje: la creatividad, el pensamiento de orden superior y la curiosidad facilitan el aprendizaje. Esta motivación se estimula a través de tareas que presentan un grado óptimo de dificultad, se orientan hacia los intereses de los alumnos y les proporciona posibilidad de opción y control.
9. Efectos de la motivación sobre el esfuerzo: la adquisición de un conocimiento y de estrategias complejas requiere esfuerzo y una práctica guiada. Si el alumno no está motivado intrínsecamente hacia el aprendizaje, es difícil que voluntariamente realice ese esfuerzo.

Factores evolutivos y sociales

10. Influencias del desarrollo sobre el aprendizaje: al igual que en el desarrollo personal, existen distintas oportunidades y limitaciones hacia el aprendizaje. Este aprendizaje es más efectivo cuando se tiene en cuenta los distintos niveles de desarrollo físico, intelectual, emocional y social de los alumnos.
11. Influencia social sobre el aprendizaje: la interacción social, las relaciones interpersonales y la comunicación afectan al aprendizaje.

Factores de diferencias individuales

12. Diferencias individuales: los alumnos tienen diferentes estrategias, capacidades y perspectivas hacia el aprendizaje que dependen de sus experiencias previas y herencia.
13. Aprendizaje y diversidad: los resultados de aprendizaje son mejores cuando se tienen en cuenta las diferencias lingüísticas, culturales y sociales.

14. Estándares y autoevaluación: establecer niveles adecuados en los retos y evaluar al alumno y su progreso son partes integrantes del proceso de aprendizaje.

Es a partir de estos dos tipos enfoques y aunado a las investigaciones previas realizadas por los diferentes grupos de investigación que surgen diferentes tipos de metodologías e instrumentos para estudiar los enfoques de enseñanza, lo cual se explicara a continuación.

Medición de los enfoques de enseñanza

Una característica clave de los enfoques de la enseñanza es la especificidad del contexto (Jacobs et al, 2016) por lo que un enfoque del profesor para la enseñanza en una situación de enseñanza y aprendizaje puede ser diferente en otro contexto, es por eso que se desarrolló un inventario para medir los enfoques de enseñanza (Trigwell et al, 2005).

Approaches to Teaching Inventory, conocido en español como el Inventario de Enfoques de Enseñanza (ATI) surge como un indicador relacional de las dos dimensiones o constructos de enfoques de la enseñanza, además de ser desarrollado para explorar las relaciones entre los profesores, sus enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Monroy, González-Geraldo & Hernández-Pina, 2014). Dicho inventario también es usado como una medida cualitativa para que los profesores de educación superior puedan valorar sus propios métodos de enseñanza.

Una de las principales razones de la creación del ATI fue la creciente importancia de obtener una medición eficaz de la enseñanza para mejorar su calidad debido al aumento de la competencia entre las instituciones educativas. (Goh, Wong & Hamzah, 2014), de tal manera que cada enfoque de enseñanza resultaría de la combinación de las estrategias que los profesores utilizan en

relación con el objeto a adoptar. El ATI se utiliza principalmente para explorar la relación entre los enfoques de enseñanza de los profesores y su manera de acercarse al aprendizaje (Han, Yin & Wang, 2015).

La primera versión del ATI realizada en 1994 mostró cómo era posible reunir datos sobre los enfoques docentes para la enseñanza como una forma de medir la calidad de la enseñanza. (Goh, Wong & Hamzah, 2014). Sus autores principales (Trigwell & Prosser, 2004) explican que es posible hacer coincidir las intenciones de los profesores (es decir, el desarrollo de conceptos, el cambio conceptual, de transmisión de información, la adquisición de conceptos) hacia la enseñanza con sus estrategias de enseñanza (estudiante centrado, enfocado maestro, la interacción profesor-alumno) al analizarlas a través de este inventario.

En español, existen varias versiones en diferentes contextos como la versión española de Monroy (2013); en Cuba (Fernández, García & Torres, 2015) e incluso en turco (Aypay, 2011), por mencionar algunas aplicaciones del instrumento.

Debido a la gran aceptación del instrumento y de su uso en diferentes países y contextos educacionales, los autores principales (Prosser & Trigwell, 2006) sugieren que los administradores deben modificar elementos con el fin de reflejar un contexto particular debido a que cuando se utilizan cuestionarios en contextos distintos de los que fueron desarrollados originalmente, se requieren medidas de control o adaptaciones a fin de evitar una mera importación de herramientas de evaluación, se requieren modificaciones en la redacción de las preguntas, incluso cuando el idioma de destino es el mismo que el original, así como una adaptación al contexto en el que se administran.

Datos empíricos de los enfoques de enseñanza

A partir de la investigación realizada en torno a los tipos de enfoques de enseñanza, (ya sea centrado en el contenido o centrado en el estudiante) suele surgir la cuestión sobre cual enfoque es el que debe de predominar debido a las importantes implicaciones que esto tiene sobre el aprendizaje (Monroy, González-Geraldo & Hernández-Pina, 2014).

De acuerdo a la teoría de los enfoques, si el profesor trabaja centrando en los contenidos, promoverá un enfoque superficial de aprendizaje en sus estudiantes, mientras que, si su enfoque está centrado precisamente en el estudiante y sus procesos de aprendizaje, el resultado será un enfoque profundo de aprendizaje (Gibbs & Coffey, 2004; Gow & Kember, 1993; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999).

En el debate entre las sociedades orientales y occidentales se puede percibir como los contextos americanos los que se han preocupado por fomentar una educación centrada en el aprendizaje, mientras que, dentro de las sociedades asiáticas, la figura del profesor sigue siendo el elemento dominante dentro del proceso (Sabloonie, Taylor & Sadykova, 2009).

Por otro lado, investigaciones como las de Lueddekke (2003) señalan que más que el contexto, es la disciplina la que determinara la elección del profesor por un enfoque (Lindblom-Ylänne et al, 2006), de tal manera que los profesores de las ciencias duras, como la física, la matemática o la medicina tendrán más probabilidades de aplicar un enfoque centrado en la enseñanza, mientras que los profesores de las disciplinas blandas, como ciencias sociales y humanidades, optarán por un enfoque centrado en el estudiante y su aprendizaje.

La intención del profesor también suele ser un elemento importante, ya que los profesores que deseen transmitir información, adoptaran estrategias centradas en el profesor y su conocimiento, mientras que los que quieran genera un desarrollo conceptual, optaran por estrategias centradas en el estudiante y su aprendizaje conocimiento (Leung, Lu, Chen, & Lu, 2008).

La evidencia empírica suele sugerir que más que un tipo de enfoque de enseñanza específico, su adopción estará determinada por la percepción de los diferentes contextos de enseñanza (Lindblom-Ylänne et al., 2006), mientras que para Postrareff et al. (2008), la elección se debe más bien a un proceso que tiene que ver con su formación particular y su formación pedagógica.

Los enfoques de enseñanza y su estabilidad

La estabilidad sobre los enfoques de enseñanza nos habla acerca de las diferentes posturas sobre si los profesores una que adoptan un enfoque de enseñanza, continúan trabajando de esa manera bajo toda su trayectoria académica, a lo que Kember y Kwan (2002) responden diciendo que los enfoques de enseñanza son un elemento relativamente estable, argumentando que para su cambio es necesario primero trabajar sobre las creencias que subyacen la práctica docente de los profesores. Por el contrario, autores como Trigwell y Porsser (1996), o Samuelowicz y Bain, (2001) hacen hincapié en la naturaleza dinámica de los enfoques de enseñanza al señalar que estos estarán determinados por el contexto específico del profesor.

De acuerdo a la investigación realizada por Lindblom-Ylänne et al. (2006), a lo largo de su trayectoria académica, los profesores experimentan sobre diferentes ambientes, y eso les permite adoptar enfoques para la enseñanza en función del contexto, de tal manera que un mismo profesor a veces puede usar las características típicas de una enseñanza centrada en el estudiante, y en otras, puede ser necesario un enfoque centrado en el contenido.

Es por eso que para algunos autores como Idris y Rajuddin (2012), es más sencillo entender esta estabilidad si se trabajan las posturas de los enfoques de enseñanza como métodos, sin embargo, verlos de esta manera, sería reducirlos a procesos adoptados por los profesores para guiarlos a través del aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado las intenciones y motivaciones que llevan al profesor a enseñar.

El problema es que tomar los enfoques de enseñanza de esta manera nos daría un entendimiento limitado, ya que, al reducir el alcance de la relación dinámica entre las motivaciones y estrategias del profesor al momento de enseñar (Prosser & Trigwell, 1999; Åkerlind, 2003).

Si bien es cierto que los cambios en los enfoques de enseñanza se verán afectados por diferentes variables como la autoestima académica, la carga de trabajo, el rendimiento y la percepción de los estudiantes (Struyven, Dochy & Janssens, 2010), esto nos habla más bien de un profesor con un tipo de enfoque de enseñanza que adapta su proceso a la necesidad del entorno.

Aun así, la investigación apunta a que los académicos que presentan un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, son los que mayores probabilidades tienen de lograr un verdadero cambio conceptual en sus clases, mientras que los académicos que optan por un enfoque centrado en la enseñanza, son más propensos a apuntar a la transmisión de información y conocimientos para sus estudiantes (Rientes, Brower & Lygo-Baker, 2013).

Es entonces que los enfoques de enseñanza lejos de verse como un elemento de discusión, no deben de verse como dos modalidades completamente diferentes de enseñar (Meyer & Eley, 2006), sino que, por el contrario, deberían ser tomados como elementos dentro de una misma dimensión (Goh, Wong & Hamzah, 2014).

Todos estos puntos nos muestran que no existe una manera única de enseñar, sino más bien un determinado enfoque para enseñar, pero el que se orienta hacia el conocimiento y la transmisión es mayoritario en el sistema universitario a cargo de la formación de profesores. Así como también notamos que no existe un referente con suficiente consistencia que permita desplazarlo (Baccalá & De la Cruz, 2000).

Estos puntos de vista un tanto contrastantes, indican la necesidad de una investigación más profunda sobre la naturaleza relacional y contextual sobre los enfoques de enseñanza (Lindblom-Ylänne et. al, 2006).

CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA

Para poder entender el pensamiento y las acciones del profesor universitario no solo basta conocer los enfoques que este tiene al momento de enseñar, implica también analizar las actitudes y creencias sobre su propia función docente (Morales, 2009), y el cómo sus prácticas suelen estar influenciadas por el significado que se le otorga al fenómeno educativo (Jacobs et al., 2016).

Los profesores suelen tener sus propias teorías sobre lo que entienden por enseñanza (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006), y estas teorías suelen estar ligadas con sus actividades cognitivas (esquemas, razonamientos, imágenes, conceptos, etc.), elementos que orientarán su quehacer educativo, ya que la acción que realicen estará relacionada con la reflexión sobre su práctica docente (Martínez, Zarate, Salazar & Palacios, 2014).

Entender al profesor y los pensamientos que tiene sobre el proceso educativo y su relación al contexto en que se desarrolla permitirá entender la manera en que se aborda la enseñanza (García, 2015), ya que al comprender el significado

que le dan al término de enseñanza, nos dará una perspectiva esclarecedora sobre las concepciones que posee sobre enseñanza (Ross, 2017).

Entonces, las creencias que los profesores tienen acerca de la naturaleza y los propósitos de un fenómeno como es la enseñanza, influirá sobre el aprendizaje de los estudiantes (Chen, 2015), de tal manera que el concepto de concepciones suele relacionarse mucho con las creencias que los profesores suelen tener acerca de su propia enseñanza (Moreno & Azcárate, 2003).

Las concepciones de los profesores serán entendidas como las suposiciones, conocimientos, creencias y significados que el profesor tiene sobre la enseñanza (Ross, 2017), y el cómo estos guiarán la interpretación y acción docente posterior (Feixas, 2010).

Por lo tanto, cuando se habla de analizar el pensamiento del profesor, tenemos como base un cúmulo de elementos como lo son teorías implícitas, representaciones, imágenes, nociones, intenciones, creencias y actitudes, los cuales influirán en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Barrón, 2015), esto convierte a las concepciones en herramientas que le permiten al profesor interpretar la realidad, o por el contrario impedir la adopción de perspectivas que se transforman a medida que su contexto cambia.

Es importante reconocer la tendencia de las acciones que los profesores tienen sobre la educación, por lo tanto, se tendrá que analizar las dinámicas de enseñanza a partir de diferentes perspectivas como lo son el estudio de las creencias, las teorías implícitas o los enfoques de enseñanza (Martínez, Zarate, Salazar & Palacios; 2014).

Por su naturaleza, las creencias han sido llamadas también teorías implícitas o ejes de racionalidad, y son vistas como factores que determinaran la actuación del profesor, desde la forma en que imparten clase, la planificación y evaluación, además, puesto que se consideran aspectos profundamente arraigados en el pensamiento del profesor, no se puede acceder de manera implícita, y eso dificulta entenderlas (Cossío & Hernández, 2016). Son conocimientos subjetivos que se generan individualmente sin embargo para Moreno (2000), no se fundamentan sobre la racionalidad, sino sobre sentimientos, y experiencias que, aunque parten del conocimiento del profesor, pueden carecer de rigor para mantenerlas (Bohórquez, 2015).

Aunque diversos autores suelen emplear las creencias y las concepciones como elementos equivalentes, estos no llegan a coincidir en sus bases teóricas, ya que mientras las concepciones parten de un constructo de naturaleza cognitiva sirviendo de organizadores que proporcionan visiones para afrontar las tareas, las creencias se incluyen dentro de las concepciones por medio de los conceptos, significados o imágenes mentales que los sujetos utilizan al momento de razonar (Martínez, 2003).

Las concepciones que los profesores universitarios tendrán sobre su práctica docente no solo serán interpretaciones de la realidad, sino que serán un análisis de su propia función docente (Montanares & Junod, 2018), donde ellos deberán ser capaces de resignificar el proceso de construcción del aprendizaje, ya que al entender la manera en la que ellos comprenden lo que es la enseñanza, existe una mayor posibilidad de guiar sus acciones (Cossío & Hernández, 2016).

Mientras que las concepciones que el profesor tiene sobre el aprendizaje nos hablan de las ideas de carácter intuitivo que los profesores tienen respecto a los procesos y resultados (Villanova, Mateos-Sanz & García, 2011), las concepciones que tiene sobre enseñanza se relacionan más con sus creencias

y conceptos predeterminados sobre el fenómeno educativo el cual es analizado en contextos particulares (Montanares & Junod, 2018)

Es así como surge la necesidad de definir las concepciones no solo del aprendizaje, sino también de la enseñanza, ya que a través de estas discusiones es como se puede ver como el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción y un proceso de captación cognitiva, y por el otro lado como las actividades asociadas con la enseñanza son vistas como centradas en el alumno y centradas en el profesor, y cómo estas diferencias definen el impacto de la enseñanza como la adquisición de conocimientos. (Sato, 2014).

Las concepciones que los profesores universitarios tienen sobre la enseñanza han sido trabajadas desde diferentes líneas de investigación, sin embargo, aún falta información sobre su abordaje ya que las ideas y creencias explícitas de los docentes, que no siempre guardan relación con la práctica pedagógica en el aula (Villanova, Mateos-Sanz & García, 2011).

Por eso es fundamental realizar investigaciones no solo sobre el rol del profesorado, sino también sobre las concepciones que este tiene sobre el aprender y enseñar (Arancibia & Badia, 2015), debido a que el conjunto de concepciones que el profesor tenga, le dará forma a su práctica docente (Scott, 2016), esto hace necesario que los profesores puedan reflexionar y profundizar sobre los cambios educativos, aún más, si se busca que estos logren apropiarse del discurso pedagógico, de tal forma que paulatinamente puedan reformar sus concepciones y sus interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Las concepciones de enseñanza pueden revisarse como los puntos de vista que los profesores tienen sobre el proceso de enseñanza, y que se forman en base a su experiencia práctica, aunque Wang y Marshall (2002) dan una definición más completa al decir que las concepciones de la enseñanza

comprenden los aspectos prácticos de la enseñanza, así como sus juicios de valor en relación a los aspectos ideales de la enseñanza. (Zhu & Fan, 2013).

Las concepciones se relacionan directamente con las creencias del profesor sobre la enseñanza al ser estas las que guían las acciones que realiza para el logro del aprendizaje del estudiante, a la vez intervienen en la forma como implementa las innovaciones y determina cómo y porque adoptan nuevos métodos de enseñanza (Peña, Rodríguez & Padilla, 2014), por lo tanto, están interrelacionadas significativamente con los enfoques de enseñanza.

La complejidad de la relación entre las concepciones de enseñanza y acciones de enseñanza, deben de tomar en cuenta las variables contextuales, ya que influyen en las decisiones que los maestros toman al momento de impartir una clase. (Stes, Coertjens & Van Petegem, 2013), y a la vez son los que nos generaran los diferentes tipos de concepciones de enseñanza que veremos a continuación.

Los tipos de concepciones en la enseñanza

Autores como Pozo et. al (2006) asumen que las concepciones de enseñanza en la educación superior cambian con la experiencia, usualmente de estar centradas en el contenido a convertirse en centradas en la enseñanza, y de hecho existe evidencia de que las concepciones de enseñanza tienden a cambiar debido a la experiencia docente, o incluso como resultado de alguna capacitación o actualización.

Otros autores se han ocupado de caracterizar las concepciones como un conocimiento que presenta los siguientes rasgos: (Baccalá & De la Cruz, 2000):

- Son conocimientos, en gran parte implícitos, que median la relación de las personas con el mundo.

- Son eficaces ya que orientan y en parte determinan pensamientos y comportamientos.
- Cumplen funciones adaptativas y económicas ya que sustentan procesos de auto-regulación y operan, a veces, en automático.
- Son personales, pero no individuales en tanto se construyen en formatos de interacción social y permanecen en las personas, en gran parte, gracias a la interacción.

Esto nos muestra como las concepciones de enseñanza se entienden como las ideas pensamientos y razonamientos que los profesores tienen sobre su práctica diaria (Morrison, 2013), y suelen ser consideradas organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva ya que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (Gordillo & Restrepo, 2012).

Las concepciones de enseñanza parten de una base cognitiva, por lo tanto, pueden tomar diferentes posturas sobre el aprendizaje, y eso se ve desde las categorías que McKenzie (1995) planteo:

- Concepciones limitadas: Un maestro cuya preocupación de la enseñanza se limita a su propio comportamiento, la transmisión de conocimientos.
- Concepciones intermedias: Implican preocupaciones sobre el contenido: profesores con estas concepciones están preocupados por la forma en que pueden involucrar a los estudiantes para que puedan adquirir el contenido de conocimiento.
- Concepciones completas: centradas en el desarrollo o el cambio de puntos de vista de los estudiantes en lugar de la transmisión de su propio punto de vista.

Es por eso que las concepciones tienen diferentes impactos en las prácticas de enseñanza en el aula, y de los profesores en función de factores personales y elementos dentro del contexto social, como el sistema de evaluación de la docencia, el sistema educativo y la cultura tradicional.

Dicho de otra manera, estudiar las concepciones de enseñanza, nos pueden dar argumentos de validez para obtener mejores evaluaciones de los profesores universitarios (Sato, 2014), al ayudarnos a establecer una postura ideológica sobre la enseñanza y la forma de llevar a cabo los conceptos subyacentes que a menudo se dan por sentadas dentro de una comunidad docente, de tal manera que a partir del análisis de Feixas (2010) sobre las concepciones de enseñanza, estas se pueden clasificar en 6 categorías:

1. Transmisión de los conceptos del programa.
2. Transmisión del conocimiento del profesor.
3. Ayudar los estudiantes a adquirir conceptos del programa o de un texto.
4. Ayudar los estudiantes a adquirir el conocimiento del profesor.
5. Ayudar los estudiantes a desarrollar concepciones.
6. Ayudar los estudiantes a cambiar concepciones.

Las cuatro primeras concepciones son de docentes preocupados por transmitir información de un libro de texto, de un programa o su propio conocimiento. Las otras dos concepciones, 5 y 6, ven la enseñanza como ayudar a los estudiantes a desarrollar o cambiar la manera como entienden una realidad concreta.

Las concepciones se caracterizan por ser estables y difíciles de cambiar pues, en la mayoría de los casos, proceden de su experiencia interiorizada como alumnos y no de la formación recibida para ser docente a lo cual Rivero et al (2012) nos menciona que se han encontrado que esos elementos forman parte de un proceso que se produce de forma lenta y con grandes dificultades.

Mucho se ha escrito sobre las creencias en la práctica del profesorado, su influencia en el proceso de aprendizaje y de su resistencia al cambio (Tanase & Wang, 2010). Uno de los pilares de las prácticas docentes son las creencias del profesorado; lo que el profesorado crea y conoce (lo que algunos autores han venido a llamar el conocimiento práctico del profesor) es lo que más influye en el tipo de docencia que imparta (Abril, Ariza, Quesada & García; 2014).

La mayoría de los profesores enseñan de acuerdo a como esperan que sus estudiantes aprendan y muchas veces de acuerdo a las formas en como aprendieron (Ventura, 2016) asumiendo que las prácticas educativas involucran no solo la transmisión de conceptos, sino también de formas de pensar y actuar, es decir, si un profesor quisiera cambiar su conducta docente, tendría que reconsiderar sus concepciones que tiene de enseñanza (Stes & Petegem, 2014)

El problema radica cuando las concepciones de enseñanza de los profesores no son congruentes con las nuevas demandas educativas, es por eso que los cambios que se requieren serán difíciles de llevar a la práctica (Peña, Rodríguez & Padilla, 2014).

La investigación sobre las concepciones de enseñanza ha ayudado a entender cómo los profesores universitarios enfocan su enseñanza y de esta manera, ha contribuido a mejoras en la práctica docente, por lo mismo estas han sido estudiadas desde diversas posturas como la meta cognición, teorías de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas, perfil docente y análisis de la práctica (Suarez-Díaz, 2016), para esta investigación se partirá desde el estudio fenomenológico de las concepciones de enseñanza, explicado a continuación.

Las concepciones y la investigación fenomenológica

La investigación sobre las concepciones de enseñanza se remonta al estudio de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, trabajo que como se ha mencionado, comienza con las investigaciones de Säljö (1979), el cual, a partir de una taxonomía de 5 concepciones, definía las ideas acerca del aprendizaje (Endedijk et al., 2013).

1. Aumentar su conocimiento.
2. La memorización y reproducción.
3. Aplicación del conocimiento.
4. La comprensión del conocimiento.
5. Ver algo de una manera diferente.

Los estudios realizados acerca de las concepciones de los docentes buscan entender los procesos enseñanza al estar ligados a la búsqueda de resultados eficaces en el aprendizaje de los alumnos (Barrón, 2015), como lo señalan diversos autores.

Por ejemplo, Chen y Brown (2016) comentan como la investigación sobre los profesores argumenta que las concepciones que estos tienen pueden y deben convertirse en un foro importante en la investigación educativa, ya que los pensamientos e ideas que tienen sobre la educación juega un papel importante en la mediación de como las reformas educativas se implementan en las escuelas y en las aulas. La investigación fenomenológica concluye a partir de las investigaciones realizadas acerca de las concepciones de enseñanza que surgen principalmente:

Cuando diferentes estudiantes participan con un texto académico, sus intentos de recordar la esencia del texto definen una jerarquía de diferentes resultados de aprendizaje. Los estudiantes exhiben cualitativamente diferentes enfoques para el estudio que dependen de su percepción de la tarea de aprendizaje y sus concepciones de sí mismos como aprendices.

Diferentes estudiantes exhiben un número de diferentes concepciones de aprendizaje que parecen representar una jerarquía de desarrollo parcialmente mediada por la participación en la educación superior.

Cuando un docente entra en un determinado entorno de enseñanza, siempre cuenta con una serie de concepciones previas acerca de lo que es una buena enseñanza (Stes, Donche & Van Petegem, 2014).

Es importante señalar la importancia que tienen las posturas previas de aprendizaje en los profesores, así como sus experiencias pasadas, ya que son elementos que pueden afectar las concepciones de enseñanza del profesor (Morrison, 2013). Uno de los principales retos al estudiar las concepciones, es precisamente, tener esa conciliación de las creencias previas personal del profesor sobre la materia, así como el aprendizaje y la enseñanza desarrollada como resultado de sus experiencias como estudiantes en las escuelas.

Las teorías que hablan acerca de la experiencia emocional de la enseñanza, sugieren que las emociones de los profesores pueden influir en aspectos cognitivos y motivacionales (Badia, Meneses & Monereo, 2014), en consecuencia, conocer las emociones de los profesores es esencial para comprender sus concepciones de enseñanza.

Un estudio cuantitativo por Trigwell y Prosser (1996), con alumnos universitarios de primer año del curso de física y profesores de química en Australia, reveló una estrecha relación entre las concepciones de la enseñanza y la forma en que los maestros se aproximan a su enseñanza en un contexto de enseñanza específico.

Existe una ambigüedad evidente sobre la manera en que Kember y Gow (1994) analizaron que las creencias que los profesores tienen sobre enseñanza no son

necesariamente iguales a sus intenciones. En esta revisión sobre los profesores con sus creencias y acciones, la literatura (Norton et al.; 2005) señala que estos pueden tender ambas concepciones de enseñanza ideales.

La problemática radica en que acceder a las concepciones no es un proceso sencillo ya que a menudo estas se realizan de manera inconsciente (Schouteden, Leuven & Elen, 2014), esto ocurre porque los profesores no siempre tienen las palabras adecuadas para describir sus concepciones o, por el contrario, pueden no estar dispuestos a compartirlas cuando estas no son tan populares o van en contra de la idea común.

Algunos estudios como el realizado por Alvez y Pozo (2014) para evitar esta problemática, por trabajar sobre una concepción interpretativa sobre lo que es enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se busca entender dichos procesos a partir de la postura que los profesores tienen, lo cual podría ser interpretado más como un enfoque de enseñanza, lo cual nos muestra la relación entre estas dos variables.

Las diversas investigaciones sobre las concepciones de enseñanza coinciden en que los profesores tienen suelen relacionarse con sus concepciones personales, resultados de sus propias experiencias educativas, tanto como estudiantes como profesores (Charlmers & Gardiner, 2015), esto surge cuando estos trabajos se han encaminado a examinar como la selección y cambio de concepciones a menudo se ven influenciados por diversos elementos como lo son el género, la experiencia, el tipo de estudiantes, etc., y aunque autores como Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi (2007) señalaron el cambio de concepciones como algo lento, en investigaciones posteriores, destacaron que puede existir una consonancia y disonancia entre su concepción y su realidad educativa.

Las concepciones de enseñanza en la educación superior cambian con la experiencia, usualmente de estar centradas en el contenido a convertirse en centradas en la enseñanza, y de hecho existe evidencia de que las concepciones de enseñanza tienden a cambiar debido a la experiencia docente, o incluso como resultado de alguna capacitación o actualización (Fernández, Pérez, Peña & Mercado, 2011).

Las concepciones de enseñanza entonces se relacionan con las concepciones que los profesores tienen acerca del aprendizaje y en consecuencia con sus prácticas docentes y las estrategias que desarrollan sus estudiantes (Ventura, 2016), y estas pueden ser analizadas a través de los enfoques de enseñanza que emplean al momento de dar sus clases.

LOS ENFOQUES Y LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA

Al ser constructos que parten de la misma línea teórica, suelen tener puntos de convergencia, sin embargo, suelen ser dos interpretaciones diferentes de la misma visión educativa, ya que los enfoques suelen hablarnos de la acción docente, y las concepciones de los pensamientos.

Se entiende por concepciones, lo que los maestros piensan del aprendizaje y de sus estudiantes, se pueden dividir en sus partes (estructura) y su significado, mientras que los enfoques se relacionan con la enseñanza y el diseño, los aspectos estructurales con las estrategias utilizadas en la enseñanza y el diseño, mientras que los aspectos referenciales se reflejan en las intenciones que sustentan estas estrategias (Bliuc et al, 2012).

A pesar de la distinción entre enfoques de la enseñanza y las concepciones de la enseñanza, pareciera ser que estos conceptos se superponen. Para Trigwell y Prosser (1996) aunque los definen por separado, también mostraron la forma en que se relacionan internamente. La intención es vista como un elemento

importante dentro de los enfoques de enseñanza y a la vez es un concepto similar a la concepción de la enseñanza.

En las últimas dos décadas una serie de estudios se han concentrado en examinar los enfoques docentes para la enseñanza (es decir, la forma en que enseñan), sus concepciones de la enseñanza (es decir, lo que creen acerca de la enseñanza) y las relaciones entre estos temas de investigación (Posstareff et al, 2008).

Investigaciones como la realizadas por Stes et al. (2013) han examinado el efecto del desarrollo académico sobre los docentes, y en consecuencia el cambio en los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Es necesario prestar atención a esas reflexiones acerca de sus cambios y creencias sobre sus prácticas si se quieren evitar las tensiones (Scott, 2016).

Streitwieser y Light (2010) señalan que la forma en que los profesores entienden o conciben la enseñanza reflejara los enfoques de enseñanza que tienen, indicando que si se tiene una concepción de enseñanza centra en el alumno, es más probable que el aprendizaje ocurra en el estudiante.

Ser conscientes de la relación entre las concepciones de enseñanza y la forma en que los cursos se imparten está relacionado con el comportamiento del profesor, y como esta afecta a la calidad de aprendizaje de los estudiantes. (Stes, Donche & Van Petegem, 2014), de ahí que el enfoque real de un profesor está ligado a su concepción de enseñanza, y como estas pueden indirectamente tener un profundo efecto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Aun así, estudiar la relación entre las concepciones de la enseñanza de los profesores y su comportamiento real de enseñanza en un curso, no es tan sencillo como puede parecer. Estos hallazgos subrayan la importancia del

estudio de la enseñanza se acerca en estrecha relación con una variedad de factores personales y contextuales.

No hay que olvidar que son las concepciones de enseñanza las que guían las acciones que realiza el profesor para el logro del aprendizaje del estudiante, la manera en que este interviene y determina como y porque adopta nuevos métodos de enseñanza (Peña, Rodríguez & Padilla, 2014) por eso se relacionan significativamente con los enfoques de enseñanza.

La concepción de enseñanza que tendrá el profesor, estará fuertemente influenciada por el contexto, ya que estos elementos le darán herramientas y hábitos para trabajar, hecho que se estudió en el contexto chino (Sze-yin, 2015), al relacionar las características de los profesores universitarios y ligarlas con el contexto cultural.

Otras investigaciones no solo señalan al contexto, sino también señalan la influencia que las concepciones de enseñanza de los profesores, afectarán directamente sus enfoques para la enseñanza (Chen, Brown, Hattie, & Millward, 2012; Trigwell, 2012; Trigwell & Prosser, 2004) ya que las concepciones de los profesores sobre aspectos contextuales como el tipo de estudiante o su propia evaluación, tendrán impacto directo con la práctica en sus aulas (Segers & Tillema, 2011).

Hay coherencia entre la concepción de un profesor de la enseñanza y su enfoque actual o comportamiento. En consecuencia, si un profesor desea cambiar su comportamiento docente, él o ella tendrán que reconsiderar sus concepciones de la enseñanza (Stes, Verdurmen, & Van Petegem, 2012).

Chan y Elliott (2004) afirmaron que existe un fuerte vínculo entre las creencias de los profesores y sus acciones en su clase y el ambiente de aprendizaje de aprendizaje, además diversos autores afirman que el enfoque de aprendizaje de

los profesores puede afectar la calidad de los resultados de los alumnos. Impulsado desde este punto de vista, es posible afirmar que el enfoque de aprendizaje que utilizan los profesores tiene un lugar importante en el establecimiento de un ambiente de aprendizaje eficaz (Şahan & Terzi, 2015).

Son los propios profesores los que crean ciertas habilidades para dar formar y las experiencias y crear entonces esos ambientes de aprendizaje que generen una educación de calidad (Ebrahim et al., 2015).

Diversas investigaciones han encontrado que los profesores que se centran en la transmisión del conocimiento son más propensos a diseñar una instrucción centrada en el contenido, por el contrario, los profesores que se centraron en facilitar la comprensión eran más propensos a diseñar la instrucción centrada en el aprendizaje (Parisio, 2010).

Si la concepción que un profesor tiene acerca de la enseñanza es positiva, esta se orientara a un enfoque centrado en el estudiante, más que un enfoque centrado en el contenido donde todo se reduce a la adquisición del conocimiento (Morrison, 2013), por ejemplo, a los profesores que les era más sencillo entender los conceptos de ciencia, le era aún más sencillo explicárselos a sus alumnos.

Las concepciones de enseñanza de los profesores universitarios son esenciales para predecir su práctica y su toma de decisiones en clase (Peña, Rodríguez & Padilla, 2013) estas se asocian a los enfoque de enseñanza que tendrán en su práctica diaria ya que son los elementos que guiarán el enfoque de enseñanza que tendrán en su práctica diaria debido a que los profesores interesados en la transmisión del conocimiento, tienden a tener un enfoque centrado en la enseñanza, por el contrario, los profesores que se ven a sí mismos como facilitadores del aprendizaje, adoptan enfoques centrado en el estudiante, y dirigidos al desarrollo de la comprensión.

Aunque ha habido investigaciones sobre los enfoques de enseñanza y las concepciones de enseñanza del profesor universitario, las mismas suelen investigar los procesos de formación de los profesores, y pocas hablan del profesor en ejercicio pleno de su profesión, y como la influencia de elementos como la formación o los años de experiencia pueden influir en su toma de decisiones, por eso vale la pena analizar la coherencia entre estos dos constructos de tal manera que se podrá revisar si en efecto, las concepciones de enseñanza de los profesores determinan sus enfoques de enseñanza.

Disonancia cognitiva en la enseñanza

Si bien, la teoría de los enfoques de enseñanza suele relacionarse con las concepciones que los profesores tienen sobre el proceso de enseñar, esto no quiere decir que existe una coherencia entre los pensamientos y actos que presenta el profesor en torno al fenómeno educativo, y una manera de explicar esto, es a través de la disonancia cognitiva.

Aunque el término disonancia suele usarse más en la acústica al ser explicado como un sonido poco agradable que al provocar una tensión en el oído, genera un rechazo, dicho concepto suele usarse también como referencia cuando se habla de una ausencia de proporción o equilibrio (García-Allen, 2018), de tal manera que la disonancia se asociaría con algo extraño o diferente.

Mientras tanto los procesos cognitivos son aquellos mecanismos que permiten que comprendamos el entorno y lo que nos rodea a través del conocimiento y la interacción con el medio (Chappotin, 2017), y es a partir de estos procesos que se puede conocer la realidad en la educación; no se trata de transmitir explicaciones sino de la generación de esquemas que sustenten las explicaciones en torno al fenómeno educativo.

La disonancia cognitiva será entonces la compilación de esas dos ideas, es decir cuando un individuo piensa de una manera, pero desarrolla conductas contrarias, estos pensamientos se ponen en conflicto con sus creencias, lo que genera una incompatibilidad entre las dos acciones, es decir, no concuerda lo que dice que piensa con lo que hace.

La disonancia cognitiva, parte de los estudios de Festinger (1957) en el cual nos habla de lo que ocurre cuando las personas no mantienen una coherencia entre las acciones y los pensamientos, de tal manera que las personas se ven obligadas a tener que trabajar sobre sus actitudes si quieren que estas coincidan con su comportamiento.

Diversos autores señalan que, si se busca conseguir un cambio verdadero, se requiere que las personas realicen el razonamiento detrás de ese cambio con libre conciencia, lo cual en el caso de los profesores suele ser algo difícil, ya que no siempre es sencillo lograr que las concepciones que tienen de enseñanza coincidan con el modelo educativo en turno, ya que estas concepciones deben de verse reflejadas en la práctica.

Al respecto, Bandura (2002) nos habla de una desvinculación moral como una estrategia para resolver los comportamientos relacionados con la disonancia cognitiva, al usarlo como un mecanismo de resolución, de tal manera que una persona no genera sentimientos de culpa ante una acción que no corresponde con la realidad.

En el caso de la educación, los profesores tienen una concepción de un proceso educativo, aunque esto no implica que lo reflejen directamente en su práctica diaria (Klebig, Goldonowicz, Mendes, & Miller; 2016), es decir, el profesor puede conocer y entender el nuevo modelo de enseñanza sin embargo esto no quiere decir que lo lleve a cabo como se debe, de tal manera que para que estos tengan concordancia, se pueden dar tres opciones:

1. Tendrá que cambiar su creencia sobre la enseñanza.
2. Tendrá que cambiar su manera de enseñar.
3. Racionalizar el comportamiento.

Es importante que las ideas que el profesor tenga sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje tengan correspondencia con su manera de enseñar, de otra manera nos encontraremos ante un modelo educativo que no funciona, ya que el pensamiento no corresponde con la realidad educativa, lo cual es algo imperativo si se busca alcanzar una calidad en la educación.

CALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Definir lo que es sinónimo de calidad en la educación superior se ve obstaculizada por la complejidad de la teoría y la práctica educativa. Además, los diferentes grupos de interés, de los profesionales y los estudiantes a los colegios profesionales y la sociedad en general tienen puntos de vista amplios y que compiten en cuanto a cómo perciben la calidad de ser (Kennedy, 2010).

Las investigaciones realizadas sugieren que se necesita que los profesores trabajen sobre la comprensión de como aprenden sus estudiantes ya que esto se asocia fuertemente con el desarrollo no solo de conocimiento académico sino con la calidad sobre la enseñanza universitaria, de tal manera que los programas de desarrollo académico que se implementen deben de basarse en los resultados de las investigaciones (como esta) donde se comprenda no solo el valor de entender las estrategias y técnicas para mejorar la docencia, sino trabajar sobre la comprensión y el significado que subyace en una buena docencia, y en el desarrollo de conocimiento académico sobre los elementos que componen a la enseñanza universitaria. (González, 2010).

Diversos estudios han demostrado que el investigar acerca de la docencia universitaria es un elemento clave en la búsqueda de lograr aprendizajes de calidad. (Montenegro & González, 2013). Autores como Tran (2015) hablan de la necesidad de no solo tomar la postura de los estudiantes para evaluar a los profesores, sino que es necesario analizar a los profesores y sus prácticas para poder entender el fenómeno.

A la vista de la importancia que se le da al papel del profesorado en el proceso de enseñanza, se deben de llevar a cabo actividades que mejoren su calidad docente a través de acciones de desarrollo profesional el cual se muestra como una variable muy significativa que determina, en última instancia, el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. (Abril et al, 2014).

Las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje tienen una gran influencia en el intento de mejorar la calidad de la experiencia del aprendizaje y, por ende, los resultados de los estudiantes (Kennedy, 2010), de tal manera que cuando hablamos de evaluar la calidad no hablamos de los medios (instalaciones, recursos, etc.) sino de los resultados que se esperan de los alumnos y como a partir de estos se puede generar una reflexión eficaz. (Morales, 2009). Una institución de calidad es aquella que maximiza el potencial de sus alumnos.

Aunque se sugiere que la calidad de los resultado del aprendizaje de los estudiantes se asocia con los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Prosser & Trigwell, 2014), las investigaciones realizadas durante las últimas décadas ha identificado una variación fundamental, los estudiantes que aprenden mejor son aquellos que tienden a un enfoque profundo de aprendizaje a diferencia de los estudiantes que optan por un enfoque superficial, siendo estos elementos influenciados por los enfoques de enseñanza de los profesores. Es entonces que el aumento de la calidad y la variedad de actividades en el aula depende en gran medida del desarrollo de conocimiento de la materia y las habilidades pedagógicas de los profesores (Yilmaz, 2011).

Medley y Shannon (1994) sostienen que hay tres dimensiones de la calidad de los maestros:

1. Eficacia de los maestros (el grado en que un profesor tenga efectos deseados en los estudiantes) la competencia del docente incluye tres componentes principales: habilidades interpersonales, procedimientos del salón de clases y conocimiento del tema. El primer componente incluye partes que pueden estar asociados con la competencia social. Este concepto tiene como consecuencia, la capacidad del maestro para comunicarse con el estudiante, un enfoque positivo de los estudiantes, la comprensión de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, reconociendo el estudiante individual, ser alguien en quien los estudiantes pueden confiar.
2. Competencia de los profesores (el grado en que un profesor tiene los conocimientos y habilidades). El segundo componente incluye lo que en términos más generales se llama habilidades de enseñanza, es decir, la capacidad de organizar y enseñar de forma interesante y flexible, con buenos métodos de enseñanza. Aunque la autoconfianza y autoconcepciones de los alumnos dependen de muchas condiciones de fondo, así como sobre las experiencias escolares anteriores, nuestro entendimiento es que la alta competencia de los profesores puede llevar al desarrollo individual del estudiante positivo. A la inversa, un profesor incompetente puede afectar negativamente las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y reducir sus autoconcepciones. Otro supuesto es que las actitudes de los estudiantes más positivos "de la escolaridad y la competencia del profesorado, menos probabilidades hay de que mostrar un comportamiento agresivo.

3. Y el desempeño docente (cómo se comporta un maestro en el proceso de enseñanza). El tercer componente tiene que ver con conocimiento de la materia de los profesores y su capacidad para planificar y estructurar el contenido. Estos diferentes componentes se suponen, naturalmente, estar relacionados entre sí.

La calidad de las escuelas de un país depende de la calidad de los docentes. Profesionalmente maestros calificados generalmente obtienen mejores resultados, sobre todo en las tareas que requieren pensamiento de orden superior y las habilidades de resolución de problemas. (Thomas, 2013).

La evidencia muestra que los enfoques de enseñanza de los docentes están relacionados con la calidad del aprendizaje de los estudiantes. (Lindblom-Ylänne et. al, 2006) reportan que los resultados de su estudio ofrecen la posibilidad de que una forma de mejorar el aprendizaje del estudiante es apoyar a los profesores en el desarrollo de más enfoques centrados en el estudiante para la enseñanza.

La calidad de la enseñanza indica las diferencias en la calidad de la enseñanza que los estudiantes experimentan directamente y por lo tanto puede ser válidamente comentado por los estudiantes (Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997; Colmillo, 1996). El concepto de "calidad de la enseñanza" se basa en la teoría de la enseñanza y el aprendizaje en un entorno académico, lo que indica que las percepciones del currículo, instrucción y evaluación influencia en los estudiantes sus enfoques de aprendizaje y la calidad de sus resultados (Marton & Säljö 1976; Entwistle & Ramsden 1983; Ramsden 1992).

Sobre la base de esta teoría, varios investigadores encontraron que los maestros que estimulan a los estudiantes a adoptar un enfoque de aprendizaje profundo dar explicaciones claras y útiles, información útil, motivan a los estudiantes a dar lo mejor y mostrar interés por las opiniones de los estudiantes

y el trabajo de hacer temas interesantes (Ramsden, 1992; Wilson, Lizzio & Ramsden, 1997; Marton, Watkins & Tang, 1997; Entwistle et al. 2000; Simon et al. 2013).

Una revisión importante (Chen & Brown, 2016) de las creencias de maestros sobre la evaluación (Barnes, Fives & Dacey, 2015) ha presentado un continuo que va desde las orientaciones pedagógicas extremas a puntos de vista de contabilidad extremos junto con la irrelevancia de la base para la comprensión del tema.

Conocer la evaluación de la enseñanza es conocer la opinión de los docentes acerca de sus propios métodos de enseñanza (Goh, Wong & Hamzah, 2014). Es necesario que los profesores conozcan cómo se da el aprendizaje, y esto se puede dar a partir de su conocimiento sobre sus enfoques y concepciones de enseñanza.

El comprender los enfoques de enseñanza y las concepciones de enseñanza de la Universidad es un fenómeno social que se está haciendo cada vez más relevante para la Universidad (Alden, Nie & Armellini, 2014), debido a que entender estos fenómenos nos permitirá tener un punto de partida para poder mejorar la enseñanza en la educación superior (Suarez-Díaz, 2016).

CAPITULO III

METODO

Para analizar si existe una relación entre los enfoques y las concepciones de enseñanza de los profesores universitarios se utilizó un diseño no experimental, exploratorio y secuencial a partir de un diseño transversal, cuyas variables se midieron simultáneamente (Creswell & Clark, 2007), de esta manera se buscó comparar los enfoques de enseñanza que tienen los profesores para poder contrastarlos con sus concepciones de enseñanza.

Es un estudio de metodología mixta (Creswell & Plano, 2007; Creswell, 2009), a través de un enfoque fenomenográfico (Posser & Trigwell, 2004; Montenegro-Maggio & González-Ugalde, 2013), se utilizó este procedimiento debido a que la investigación se dividió en dos partes: primero se analizaron los enfoques de enseñanza a partir de una metodología cuantitativa, y posteriormente se buscó encontrar su relación con las concepciones de enseñanza, analizadas desde una metodología cualitativa como parte de un estudio fenomenográfico (Marton, 1988), para poder dar cuenta de las maneras en que las personas perciben y comprenden su realidad.

La investigación fenomenográfica no busca solo describir las formas en que las personas comprenden su realidad, sino que busca adecuarlas en una estructura lógica que dé cuenta sus relaciones (Akerlind, 2005), y estas las obtiene a partir de las formas cualitativamente diferentes que tienen las personas (en este caso, los profesores) para experimentar sobre un mismo fenómeno (González-Ugalde, 2014).

Esta investigación busco analizar lo que el profesor entiende por enseñar, por lo tanto, no buscó centrarse en los resultados de sus alumnos ni en sus

evaluaciones, sino en su naturaleza al momento de enseñar y conceptualizar este proceso (Light & Galkins, 2015).

PARTICIPANTES

Descripción de la muestra cuantitativa

Para la obtención de los enfoques de enseñanza de los profesores universitarios, se seleccionaron bajo un muestreo probabilístico (aleatorio) 250 docentes, buscando que impartieran al menos una Unidad de Aprendizaje dentro de alguna de las diferentes licenciaturas de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Este proceso de selección arrojó una diversidad en las áreas temáticas al obtener participantes provenientes de diferentes áreas de conocimiento, quedando de la siguiente manera:

- Facultad de Psicología
- Facultad de Filosofía y Letras
- Facultad de Contaduría Pública y Administración
- Facultad de Odontología
- Facultad de Ciencias Físico Matemáticas
- Facultad de Biología

Tras revisar las aplicaciones y hacer una depuración de las mismas, la muestra se conformó por 245 profesores (155 mujeres y 90 hombres) los cuales quedaron distribuidos en la tabla 1, la cual nos muestra la distribución de los participantes en función del campo de trabajo, el grado máximo de estudios y los años de experiencia docente.

Tabla 1. Descripción de la muestra

		Mujer	Hombre
Campo de Trabajo	Ciencias médicas	21	12
	Ciencias exactas	37	37
	Ciencias sociales	91	37
	Artes y humanidades	6	4
Grado Máximo de estudios	Licenciatura	36	8
	Maestría	88	57
	Doctorado	29	25
	Otro	2	0
Experiencia	1 a 5 años	49	21
	6 a 10	43	22
	10 a 19	34	22
	Más de 20	28	24
Total		155	90

Se puede observar que, con relación al campo de trabajo, la mayor concentración de mujeres se da en el área de ciencias sociales, y la concentración de los hombres se distribuye entre las ciencias exactas, y las ciencias sociales. Con relación al grado máximo de estudios, la mayor concentración se da en el nivel de maestría. En relación a los años de experiencia, las mujeres se concentran en los primeros años, mientras que la mayoría de los hombres, se encuentran con más de 20 años de experiencia docente:

Descripción de la muestra cualitativa

Para conocer las Concepciones de Enseñanza de los profesores universitarios se aplicó una entrevista semiestructurada a un grupo de profesores a los cuales previamente se les había aplicado el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza adaptado al contexto mexicano (CEE-A), esta selección se obtuvo a partir de un muestreo aleatorio simple, de tal manera que se tuvo un total de 29

participantes: 17 mujeres y 12 hombres, los cuales quedaron distribuidos como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Muestra cualitativa

Facultad	Nombre / Codificación	Género
Facultad de Ciencias Biológicas	BMtra1	F
	BMtro2	M
	BMtra3	F
	BMtra4	F
	BMtro5	M
Facultad de Contaduría Pública y Administración	CMtra1	F
	CMtra2	F
	CMtro3	M
	CMtra4	F
Facultad de Filosofía y Letras	FMtro1	M
	FMtra2	F
	FMtro3	M
	FMtra4	F
	FMtro5	M
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas	MMtra1	F
	MMtra2	F
Facultad de Odontología	OMtra1	F
	OMtro2	M
	OMtro3	M
	OMtra4	M
	OMtra5	F
Facultad de Psicología	PMtro1	M
	PMtra2	F
	PMtro3	M
	PMtra4	F
	PMtra5	F
Facultad de Química	QMtra1	F
Facultad de Leyes	LMtra2	F

Criterios de inclusión

Como criterios de inclusión se consideraron a aquellos profesores que en ese momento se encontraran impartiendo alguna asignatura (Unidad de Aprendizaje) en alguna de las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Nuevo León, y que tuvieran al menos un año frente a grupo (el equivalente a dos semestres dando clases), además se les solicito que el grado mínimo de estudios concluidos fuera de licenciatura.

Criterios de exclusión

Se excluyen a aquellos profesores que durante el momento de la aplicación de los instrumentos no estén dando clases. (Jubilados, en receso académico, año sabático, etc.)

INSTRUMENTOS

Los instrumentos seleccionados para recoger tanto la muestra cuantitativa como cualitativa de la investigación se presentan a continuación:

Cuestionario de Enfoques de Enseñanza, (adaptado)

Para la parte cuantitativa se aplicó el Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE-A) tomando como base su versión española de Monroy Hernández (2013), la cual fue adaptada al contexto mexicano, obteniendo .79 de Alfa de Crombach.

Conocido originalmente como Approaches to Teaching Inventory, (ATI), este instrumento fue desarrollado en los años noventa con los estudios de Trigwell y Prosser (1994), los cuales, a partir de una aplicación de entrevistas cualitativas a profesores universitarios en Australia, construyeron un cuestionario de 22

ítems que buscaba entender las preferencias de los profesores al momento de impartir clase. Desde su creación, dicho instrumento ha sido sometido a diferentes estudios respecto a su validez, así como su aplicación en distintos contextos,

Para esta investigación, se tomaron dos referentes, la versión revisada y actualizada de Trigwell y Prosser (2006) y la versión adaptada al contexto español por Monroy-Hernández (2013), ambos con la misma cantidad de ítems.

Tras la revisión, adaptación y aplicación de ambos instrumentos, se decidió utilizar la versión de Fuensanta Monroy (2013), la cual consiste en un cuestionario compuesto por 16 ítems distribuidos en dos escalas de ocho ítems cada una, a partir escala Likert que va del 1 al 4, siendo 1, total desacuerdo hasta 4, totalmente de acuerdo. Este instrumento arroja dos tipos de enfoque.

- 1.- Enfoque basado en el aprendizaje/centrado en el estudiante y el cambio conceptual (ECC).
- 2.- Enfoque basado en la enseñanza/centrado en el profesor y la transmisión de la información (ECE).

Entrevista semiestructurada sobre Concepciones de Enseñanza

Para la parte cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores (Flick, 2007) debido a la flexibilidad que presentan al permitir ajustar las preguntas al entrevistado ofreciendo un grado de flexibilidad, manteniendo la uniformidad para poder realizar las interpretaciones de acuerdo a los propósitos de estudio (Díaz-Bravo; Torruco-García; Martínez-Hernández & Varela-Ruiz, 2013).

De acuerdo a la teoría, los profesores pueden presentar diferentes niveles o formas de entender la enseñanza (Feixas, 2010):

1. Transmisión de los conceptos del programa (ConEn1).
2. Transmisión del conocimiento del profesor (ConEn2).
3. Ayudar los estudiantes a adquirir conceptos del programa o de un texto (ConEn3).
4. Ayudar los estudiantes a adquirir el conocimiento del profesor (ConEn4).
5. Ayudar los estudiantes a desarrollar concepciones (ConEn5).
6. Ayudar los estudiantes a cambiar concepciones (ConEn6).

El tipo de enfoque, así como las categorías obtenidas a partir de la teoría presentada, proporcionan una visión integral de las diversas formas en que el fenómeno puede ser concebido o experimentado. El análisis buscó revelar si las categorías estaban lógicamente relacionadas unas con otras (Lameras, Levy, Paraskakis & Webber, 2012).

Estas categorías permitieron construir el instrumento, que en este caso fue la entrevista, la cual fue elaborada de tal manera que pudiera responder las preguntas de investigación, además de que fue semiestructurada porque se dejó abierta la posibilidad a más preguntas que pudieran dar mayor información sobre el objeto de investigación (la enseñanza, en este caso).

Para poder realizar la entrevista semiestructurada, se desarrolló un guion especialmente diseñado para este estudio en base a los objetivos de la investigación; dicha entrevista fue revisada y validada por expertos, los cuales hicieron comentarios y sugerencias para mejorar el guion, quedando finalmente de esta manera:

- 1.- Para usted, ¿Qué es la enseñanza?
- 2.- ¿Cómo comenzó a dar clases en la Universidad?
- 3.- ¿Cuáles son sus motivaciones para enseñar?

4.- ¿Cuáles son sus estrategias para enseñar?

5.- ¿Cuál es su opinión acerca de la docencia universitaria?

Se decidió utilizar la entrevista semiestructurada para recabar las Concepciones de Enseñanza de los profesores debido a que este instrumento ayuda a obtener descripciones e interpretaciones del fenómeno que se está estudiando, a través del punto de vista del entrevistado (Robles, 2011).

PROCEDIMIENTO

Para poder conocer los enfoques y las concepciones de enseñanza que presentan los profesores universitarios, se utilizaron los instrumentos previamente establecidos de la siguiente manera:

La aplicación del Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (CEE-A) se llevó a cabo de manera individual, al contactar a los profesores en su lugar de trabajo, y solicitarles su participación voluntaria para esta investigación, una vez que aceptaban, se les entregaba el cuestionario, el cual contestaban en aproximadamente 20 minutos.

Eran estos mismos profesores los que conducían a sus demás compañeros con el fin de conseguir mayor número de participantes, y así sucesivamente hasta conseguir una muestra tipo bola de nieve.

Por el otro lado, para las concepciones de enseñanza, las cuales se describen como las creencias que tienen los docentes sobre lo que es enseñanza y los motivos por los que enseñan (Yunga-Godoy, 2015), se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los profesores bajo un guion básico de preguntas.

Tomando como base los profesores encuestados, se hizo una selección al azar de los mismos y se les cuestionó sobre si podían ser entrevistados. Los

profesores que respondieron afirmativamente a este segundo interrogatorio, fueron a los que se les aplicó la entrevista semiestructurada, la cual contaba con su permiso especial para que pudieran ser grabados, y fuera más fácil registrar la información proporcionada.

Después de cada respuesta, el entrevistador podría añadir otras cuestiones en caso de ser necesario profundizar, aclarar, organizar o sintetizar alguna idea del entrevistado. (Alves & Pozo, 2014).

Análisis de Datos:

La información de los cuestionarios fue codificada y se capturó en el SPSS para obtener el tipo de enfoque de enseñanza que presentan los profesores universitarios y se utilizó la Prueba T para ver si había diferencias en función del género, la ANOVA para ver diferencias en función del campo de trabajo y años de experiencia docente.

Se utilizó la Chi-Cuadrada para ver si las distribuciones de los profesores en función del género y campo de trabajo tenían relación con el tipo de enfoque. También se obtuvieron las medias en función de los años de experiencia docente para ver si había alguna tendencia en función del tipo de enfoque.

Para la cuestión cualitativa se utilizará el software ATLAS. Ti, se transcribieron las entrevistas y se codificaron de acuerdo a los 6 tipos de concepciones de enseñanza en función de género, campo de trabajo y años de experiencia docente.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados correspondientes a los objetivos planteados durante esta investigación, esto a partir del análisis de los datos cuantitativos, para posteriormente trabajar con los datos cualitativos, y finalizar con la búsqueda de una relación entre la información obtenida.

A partir de la descripción de la muestra cuantitativa, se analizaron los resultados obtenidos de los cuestionarios utilizados para conocer los enfoques de enseñanza de los profesores universitarios, lo cual nos dio la respuesta del objetivo 1. Para el objetivo 2, se tomaron las categorías previamente establecidas para conocer las concepciones de enseñanza que presentan los profesores universitarios. Teniendo el análisis de las dos variables, y para responder al objetivo 3, se revisó si existe una relación y congruencia entre los enfoques y las concepciones de enseñanza de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente que presentan los profesores universitarios.

Objetivo 1: Identificar los Enfoques de Enseñanza

Que utilizan los profesores universitarios de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente.

Para responder al primer objetivo de la investigación, se dividió este apartado en tres partes: análisis de acuerdo al género, al campo de trabajo, y a los años de experiencia docente. En cada caso se tomó como punto de partida el tipo enfoque de enseñanza que pueden tener los profesores universitarios:

- Enfoque de Enseñanza Centrado en la Enseñanza (ECE)
- Enfoque de Enseñanza Centrado en el Cambio Conceptual (ECC)

Enfoque de enseñanza de acuerdo al género

La tabla 3 muestra los datos estadísticos utilizados para conocer el enfoque de enseñanza que presentan los profesores universitarios de acuerdo a su género, mostrando su distribución y sus medias:

Tabla 3. Estadísticos de grupo de acuerdo al género

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
ECE	Mujer	155	23.4194	3.82383	.30714
	Hombre	90	23.9556	3.43122	.36168
ECC	Mujer	155	25.8968	3.81415	.30636
	Hombre	90	25.6444	3.34298	.35238

Una vez obtenido los datos estadísticos, se procedió a aplicar una Prueba T para muestras independientes de acuerdo al género de los profesores universitarios, obteniendo los resultados mostrados en la tabla 4:

Tabla 4. Prueba T para muestras independientes de acuerdo al género

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
ECE*	1.184	.278	-1.098	243	.273
			-1.130	202.719	.260
ECC*	2.265	.134	.522	243	.602
			.540	206.280	.590

*Se han asumido varianzas iguales

La tabla 4 nos indica que no existen diferencias por género de acuerdo al tipo de Enfoque de enseñanza, ya que mientras que para el Enfoque de Enseñanza

Centrado en la Enseñanza (ECE), obtenemos una $p= .273$, el Enfoque de Enseñanza Centrado en el Cambio Conceptual (ECC), nos da una $p= .602$.

Para analizar si los profesores de acuerdo a su género tienen una preferencia ya sea por el Enfoque Centrado en la Enseñanza, o el Enfoque Centrado en el Cambio Conceptual, se realizó una Chi-cuadrada. La tabla 5 nos muestra su distribución:

Tabla 5. Preferencias de los profesores de acuerdo al género y tipo de enfoque.

	Hombres	Mujeres	Total
Enfoque de Enseñanza Centrado en el Cambio Conceptual	56	109	165
Porcentaje del total	25.69%	50.0%	75.9%
Enfoque de Enseñanza Centrado en la Enseñanza	32	21	53
Porcentaje del total	14.68%	9.63%	24.31%
Total por columna	88	130	218
Porcentaje del total	40.368%	59.63%	
Chi-square (df=1)	11.65	$p= .0006$	
V-square (df=1)	11.59	$p= .0007$	
Yates corrected Chi-square	10.58	$p= .0011$	
Phi-square	.05343		
Fisher exact p, one-tailed		$p= .0006$	
two-tailed		$p= .0012$	
McNemar Chi-square (A/D)	15.01	$p= .0001$	
Chi-square (B/C)	40.96	$p= .0000$	

Lo que se observa en la tabla anterior es que tanto los hombres como las mujeres prefieren un Enfoque de enseñanza centrado en el cambio conceptual (ECC), ya que un 75.9% de los profesores optaron por este.

Enfoque de enseñanza de acuerdo al campo de trabajo

Para poder determinar si había preferencia por algún tipo de Enfoque de enseñanza de acuerdo al campo de trabajo, se tomó como criterio la Facultad de adscripción a la que pertenecían los profesores encuestados, clasificándolos en 4

categorías: Ciencias médicas, Ciencias exactas, Ciencias sociales, y Artes y Humanidades.

Como teníamos que contrastar los 2 tipos de enfoques de enseñanza con las 4 categorías, se aplicó un Anova de un Factor. Las siguientes dos tablas, nos dan las medias obtenidas por cada grupo y enfoque: La Tabla 6 para el Enfoque ECE, y Tabla 7 para el Enfoque ECC.

Tabla 6. Descriptivos ECE.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Ciencias médicas	33	24.121	2.987	.5199	23.062	25.180	17.00	30.00
Ciencias exactas	74	23.675	3.653	.4246	22.829	24.522	15.00	32.00
Ciencias sociales	128	23.351	3.815	.3372	22.684	24.019	14.00	32.00
Artes y humanidades	10	24.900	4.383	1.3860	21.764	28.035	20.00	32.00
Total	245	23.616	3.686	.2355	23.152	24.080	14.00	32.00

Tabla 7. Descriptivos ECC.

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Ciencias médicas	33	26.000	3.269	.5690	24.840	27.159	20.00	32.00
Ciencias exactas	74	25.445	3.388	.393	24.660	26.2310	17.00	31.00
Ciencias sociales	128	25.859	3.871	.342	25.182	26.536	15.00	38.00
Artes y humanidades	10	27.100	3.755	1.187	24.4138	29.786	20.00	31.00
Total	245	25.804	3.643	.2327	23.345	26.262	15.00	38.00

La Prueba ANOVA no encontró diferencias entre los grupos ECE y ECC, ni entre sus distintos el campo de trabajo de los profesores de acuerdo al Enfoque, por lo cual se aplicó una ANOVA inter e intra grupos para poder encontrar alguna

diferencia entre la elección del enfoque. Los resultados se muestran en las tablas 8 y 9 para cada uno de los tipos de enfoque:

Tabla 8. Grupos *inter* e *intra* para Enfoque Centrado en la Enseñanza.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	90.003	4	22.501	1.677	.156
Intra-grupos	3193.635	238	13.419		
Total	3283.638	242			

La tabla 9 nos muestra que para el Enfoque Centrado en la enseñanza no existe diferencia entre los grupos ni al interior de ellos ($p = .156$).

Tabla 9. Grupos *inter* e *intra* para Enfoque Centrado en el Cambio Conceptual.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27.943	3	9.314	.699	.553
Intra-grupos	3210.653	241	13.322		
Total	3238.596	244			

La tabla 9 nos muestra que para el Enfoque Centrado en el cambio conceptual tampoco existe una diferencia entre los grupos ni al interior de ellos ($p = .553$).

Dado que la distribución de los sujetos en función del tipo de Enfoque mostraba diferencias perceptibles, se utilizó una Chi-cuadrada para saber si esa distribución era o no debido al azar. La Chi cuadrada mostró preferencia para el Enfoque de Enseñanza centrada en el cambio conceptual (ECC), en especial para dos de las categorías: Ciencias Sociales, y para Médicas y Exactas, donde sus porcentajes superaban el 70%, mientras que, para Artes y Humanidades, la diferencia fue muy pequeña. En la tabla 10 se puede apreciar lo anterior.

Tabla 10. Frecuencias de acuerdo al campo de trabajo.

	Ciencias Sociales	Ciencias Medicas	Ciencias Exactas	Artes y humanidades	Total
ECC	90	23	47	5	165
Porcentaje por columna	78.95%	74.19%	73.44%	55.56%	
Porcentaje por fila	54.55%	13.94%	28.48%	3.03%	
Porcentaje Total	41.28%	10.55%	21.56%	2.29%	75.69%
ECE	24	8	17	4	53
Porcentaje por columna	21.05%	25.81%	26.56%	44.44%	
Porcentaje por fila	45.28%	15.09%	32.08%	7.55%	
Porcentaje Total	11.01%	3.67%	7.80%	1.83%	24.31%
Porcentaje por columna	114	31	64	9	218
Porcentaje Total	52.29%	14.22%	29.36%	4.13%	

A partir de las frecuencias obtenidas, se utilizó una Chi-cuadrada que nos permitiera determinar si las diferencias encontradas realmente eran significativas, por lo cual se hizo un comparativo entre las carreras. La tabla 11 nos muestra el comparativo entre Ciencias Sociales y Ciencias Exactas.

Tabla 11. Enfoques de Enseñanza de Ciencias Sociales y Ciencias Exactas.

	ECC	ECE	Totales
Ciencias Sociales	90	47	137
	50.56%	26.40%	76.96%
Ciencias Exactas	17	24	41
	9.55%	13.48%	23.03%
Total de columnas	107	71	178
Total de porcentaje	60.11%	39.88%	
Chi-cuadrada (df=1)	7.73	p= .0054	
V-cuadrada (df=1)	7.68	p= .0056	
Yates corrected Chi-square	6.75	p= .0094	
Phi-cuadrada	.043		
Fisher exact p, one-tailed		p= .0050	
two-tailed		p= .0066	
McNemar Chi-cuadrada (A/D)	37.06	p= .0000	
Chi-cuadrada (B/C)	13.14	p= .0003	

Lo que la Chi-cuadrada nos muestra en la Tabla 11, es el cruce entre los campos de trabajo de Ciencias Sociales y Ciencias Exactas con el enfoque que los profesores universitarios prefieren (A/D y B/C), y se puede observar como independientemente del campo de trabajo, los profesores prefieren un enfoque de trabajo centrado en el cambio conceptual (ECC).

Ese mismo procedimiento se replicó para Ciencias Médicas y Artes y Humanidades respecto al enfoque que los profesores universitarios prefieren (A/D y B/C), y la tabla 12 nos muestra como de nueva cuenta los profesores prefieren un enfoque de trabajo centrado en el cambio conceptual (ECC).

Tabla 12. Enfoques de Enseñanza de Ciencias Médicas / Artes y Humanidades.

	ECC	ECE	Totales
Ciencias Médicas	23	5	28
	57.50%	12.50%	70%
Artes y Humanidades	4	8	12
	10%	20%	30%
Total de columnas	27	13	40
Total de porcentaje	67.5%	32.5%	
Chi-cuadrada (df=1)	9.12	p= .0025	
V-cuadrada (df=1)	8.89	p= .0029	
Yates corrected Chi-square	7.03	p= .0080	
Phi-cuadrada	.22806		
Fisher exact p, one-tailed		p= .0044	
two-tailed		p= .0075	
McNemar Chi-cuadrada (A/D)	6.32	p= .0119	
Chi-cuadrada (B/C)	0.00	p= 1.0000	

Enfoque de enseñanza y años de experiencia docente

Para poder responder a este objetivo, fue necesario agrupar los años de experiencia docente, así que dentro del instrumento se les cuestiono a los profesores sobre la cantidad de años que tenían impartiendo catedra, clasificándolos de la siguiente manera:

- Menos de 5 años
- De 6 a 10 años
- De 11 a 20
- Más de 21

Los datos descriptivos presentados en la tabla 13 nos muestran la cantidad de profesores en base a su experiencia docente:

Tabla 13. Descriptivos Años de Experiencia

	N	Media	Desviación típica
Menos de 5 años	71	24.2535	3.68673
6 a 10	65	23.9692	3.83638
11 y 20	57	23.1579	3.72151
Más de 21	52	22.8077	3.32571
Total	245	23.6163	3.68645

Determinar la posible influencia de los años de experiencia de acuerdo al tipo de Enfoque de Enseñanza se obtuvo a partir de una ANOVA de un Factor, obteniendo para el Enfoque de Enseñanza centrado en la Enseñanza (ECE) una $p = .106$, lo cual nos señala que para este enfoque no hay una diferencia significativa, sin embargo, el comportamiento de la variable resulta muy particular, como podemos ver en la Figura 2.

Si bien, no hay diferencia significativa y las diferencias entre las medias son muy pequeñas, se puede ver como conforme los profesores tienen más años impartiendo clases, se alejan de un Enfoque centrado en la enseñanza, es decir, de un modelo clásico de enseñanza.

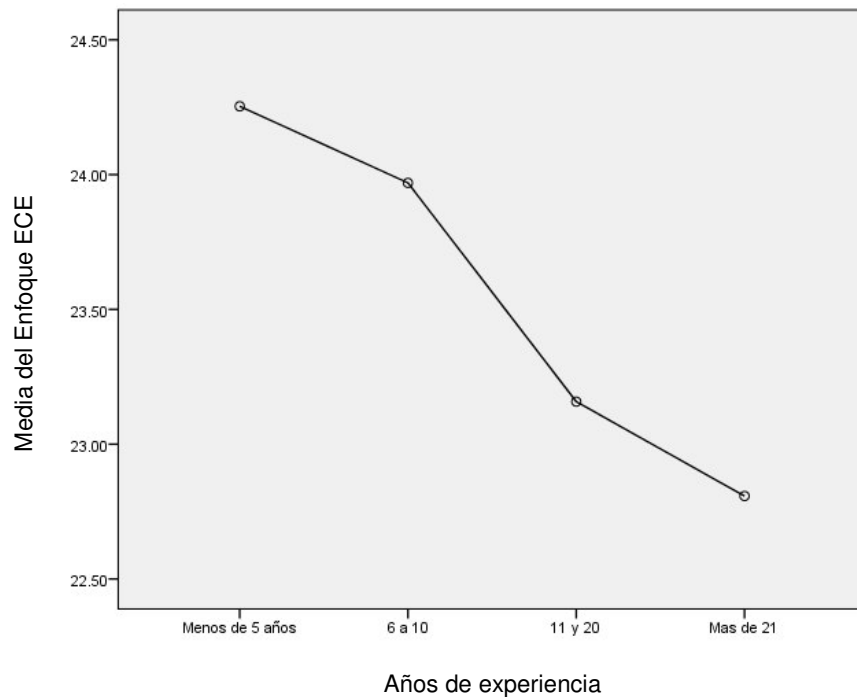


Figura 2. Medias del Enfoque ECE.

Para saber si el Enfoque Centrado en el Cambio Conceptual tenía alguna diferencia de acuerdo a los años de experiencia, también se aplicó ANOVA de un Factor, ($p = .266$), encontrando de nueva cuenta que no existía diferencia significativa entre los grupos, no así, el comportamiento de la figura que se mostraba un patrón diferente al anterior.

Mientras la Figura 2, correspondiente a enfoque Centrado en la Enseñanza nos muestra un comportamiento decreciente y lineal, en el Enfoque Centrado en el Cambio Conceptual, marca un cambio entre los 6 y 10 años de experiencia docente, antes de volver a quedar en este enfoque.

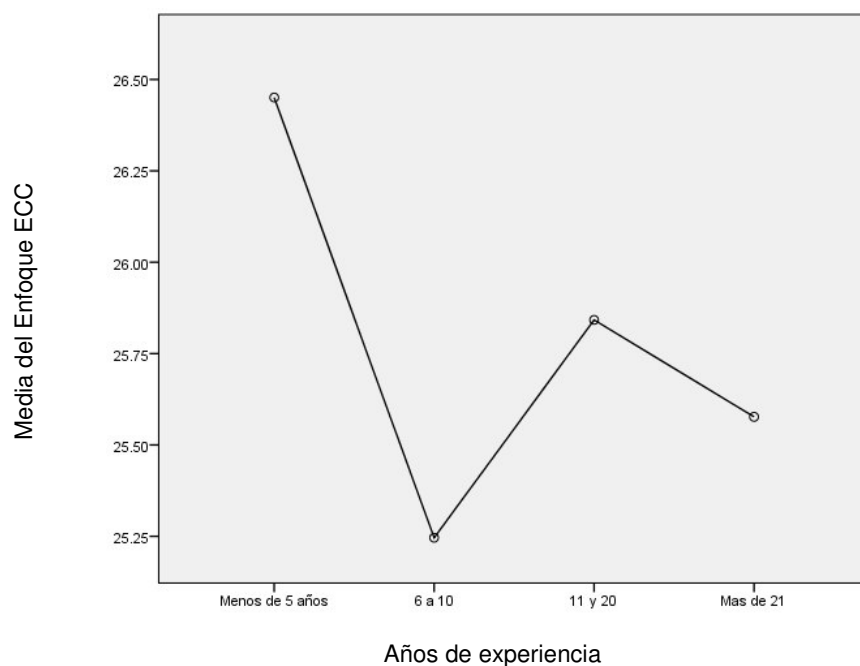


Figura 3. Medias del Enfoque ECC.

Buscando entender que era lo que pasaba con los profesores y si la experiencia realmente determinaba la elección de un tipo de enfoque, aplicamos frecuencias para poder ver la distribución de los grupos, y estos quedaron representados en la tabla 14:

Tabla 14. Frecuencias de acuerdo a los años de experiencia.

	Menos de 5 años	Entre 6 y 10 años	Entre 11 y 20 años	Más de 21 años	Total
ECC	44	42	39	38	163
Porcentaje por columna	73.33%	66.67%	84.78%	82.61%	
Porcentaje por fila	26.99%	25.77%	23.93%	23.31%	
Porcentaje Total	20.47%	19.53%	18.14%	17.67%	75.81%
ECE	16	21	7	8	52
Porcentaje por columna	26.67%	33.33%	15.22%	17.39%	
Porcentaje por fila	30.77%	40.38%	13.46%	15.38%	
Porcentaje Total	7.44%	9.77%	3.26%	3.72%	24.19%
Porcentaje por columna	60	63	46	46	215
Porcentaje Total	27.91%	29.30%	21.40%	21.40%	

La distribución es muy uniforme para el ECC en función de los años de experiencia y superior a los que prefieren ECE, y de estos la concentración mayor es para los que tienen menos años de experiencia, es decir, la mayoría de profesores prefieren el Enfoque Centrado en el Cambio Conceptual, pero los años de experiencia no parece ser un factor determinante para esto.

Tras haber dado respuesta al primer objetivo en base a los datos cuantitativos, procederemos a responder los siguientes objetivos.

Objetivo 2: Identificar la Concepción de Enseñanza

Que poseen los profesores universitarios de acuerdo al género, campo de trabajo y años de experiencia docente.

Como se mencionó en la metodología de este trabajo, las concepciones de enseñanza de los profesores fueron trabajadas a partir del análisis del discurso, donde las categorías habían sido previamente descritas a partir de la teoría de Feixas (2010), de tal manera que quedaron clasificadas de la siguiente manera:

1. Transmisión de los conceptos del programa (ConEn1).
2. Transmisión del conocimiento del profesor. (ConEn2).
3. Ayudar los estudiantes a adquirir conceptos del programa o de un texto. (ConEn3).
4. Ayudar los estudiantes a adquirir el conocimiento del profesor. (ConEn4).
5. Ayudar los estudiantes a desarrollar concepciones. (ConEn5).
6. Ayudar los estudiantes a cambiar concepciones (ConEn6).

A partir de esta clasificación, se da respuesta al objetivo 2 considerando los tres elementos de análisis: género, campos de trabajo, y años de experiencia docente.

Concepciones de Enseñanza de acuerdo al género

La tabla 15 nos enseña los tipos de concepciones que presentaron los profesores universitarios en función de su género

Tabla 15. Tipo de Concepción de Enseñanza de acuerdo al género.

Genero	Con1	Con2	Con3	Con4	Con5	Con 6	Total
Femenino	0	7	0	3	5	2	17
Masculino	0	6	0	2	2	1	11
Total	0	13	0	5	7	3	28

Al momento de analizar las entrevistas de los profesores, se observó cómo en ambos géneros, los profesores se expresan más de la enseñanza como mera transmisión del conocimiento por parte del profesor (ConEn2), es decir que, para la mayoría de los profesores entrevistados, ‘enseñar’ se reduce al momento en que ellos poseen un conocimiento y este es transmitido a sus estudiantes. Eso lo podemos leer en los siguientes ejemplos:

PMtro3: “Enseñar es compartir un conocimiento con los (...) alumnos desde diferentes puntos de vista...”

LMtra2: “...para mi enseñares la manera en que uno transmite lo que uno considere importante para el alumno...”

Las palabras “transmisión” y “conocimiento” son las más usadas por los profesores cuando caen en esta clasificación, lo cual nos habla de que en su discurso siguen repitiendo las definiciones generales dadas acerca de enseñanza.

Continuando con el análisis realizado en función del género de los profesores, encontramos que 5 profesoras y 2 profesores nos hablan de la enseñanza como un proceso que ayuda a los estudiantes a desarrollar concepciones propias, y eso sería la Concepción 5 (ConEn5), y eso lo podemos apreciar a través de su discurso:

BMtra3: "...entonces enseñar no es nada más impartir conocimiento (...) aunque es parte de la enseñanza, tienen que impartir conocimientos, pero uno tiene que (...) provocar que el estudiante haga un análisis y provocar que el estudiante integre sus conocimientos (a los) conocimientos previos."

FMtro3: "Como profesor es compartir un momento que está planeado, pero que en esa planeación implica fases, puesto que reconozco al ser humano y tiene fases para relacionar los conocimientos previos, conocimientos nuevos y en el transito se da este puente."

Como se puede leer en las respuestas dadas por los profesores al momento de ser entrevistados, se ve como ya no reducen el concepto de enseñanza, sino que hablan de un crecimiento, de una integración o relación de los conocimientos previos con los nuevos, y es a partir de este elemento que los estudiantes pueden desarrollar concepciones propias, ya sea un tema nuevo o no.

Aunque en menor medida, solo 3 profesores (2 profesoras y 1 profesor) hablaron de la Concepción 6 de enseñanza (ConEn6), es decir, ven a la enseñanza no solo como el proceso de adquirir conocimiento o desarrollar concepciones, sino que a través de la enseñanza, encuentran una verdadera posibilidad de cambiar la forma de pensar del estudiante para su beneficio, y de acuerdo al modelo de competencia que se plantea en la Universidad, esta debería ser la manera ideal de concebir la enseñanza.

PMtra4: “La enseñanza para mí es un proceso humano de transferencia (de) conocimientos u aceptación de cambios de conducta, tanto en el profesor como en el alumno...”

En este nivel de cognición, la enseñanza es percibida como un instrumento para lograr un cambio permanente, y lo interesante de esta Concepción, es que dicho proceso no solo ocurre para el estudiante, sino que el mismo profesor se puede retroalimentar durante ese momento, de tal manera que el crecimiento funcione para ambos lados.

De manera general, para los profesores y de acuerdo al género, la tendencia sigue apuntando a que la mayoría sigue asimilando la enseñanza bajo un concepto meramente tradicional, aunque si hay algunos profesores que tienen concepciones más profundas sobre su significado.

Concepciones de Enseñanza de acuerdo al campo de trabajo

Para poder conocer si las Concepciones de Enseñanza de los profesores tenían relación con su campo de trabajo, se hizo una clasificación similar a la de los enfoques de enseñanza, y a partir de las dependencias en las que laboran los profesores entrevistados, quedaron clasificados de acuerdo a su campo de trabajo, y esto se puede observar en la tabla 16:

Tabla 16. Profesores y su Campo de Trabajo.

Campo de trabajo	Profesores
Ciencia Médicas	10
Ciencias Exactas	7
Ciencias Sociales	11
Total	28

Tras tener la distribución de los profesores y contrastando esta información con el tipo de concepción que podían tener, la información quedo organizada de la manera en que lo muestra la tabla 17:

Tabla 17. Concepción de enseñanza de acuerdo al campo de trabajo.

Campo de trabajo	Con2	Con4	Con5	Con6	Total
Ciencia Médicas	5	3	1	1	10
Ciencias Exactas	4	2	1	0	7
Ciencias Sociales	4	0	5	2	11
Total	13	5	7	3	28

Debido a que los profesores no manifestaron tener ninguna Concepción de Enseñanza 1 y 3 (“Transmisión de los conceptos del programa”, y “Ayudar los estudiantes a adquirir conceptos del programa o de un texto”), estos se eliminaron de la información presentada, de tal manera que de nueva cuenta podemos ver la clara tendencia de los profesores universitario a tener una concepción de enseñanza 2 (La enseñanza entendida como la transmisión de conocimientos). Esta concepción (Con2), sigue siendo la idea que los profesores más tienen sobre el concepto, y el campo de trabajo no parece ser un factor que lo determine.

Sin embargo, si se encontró diferencia en el Campo de las Ciencias Sociales donde como son 5 los profesores que nos hablan de la enseñanza como un desarrollo o como un cambio de concepciones, y eso lo podemos ver en su discurso:

FMtra2: “(enseñar) ...es ayudar, contribuir, colaborar, para que los alumnos desarrollen y a la vez apliquen los conocimientos que ya tienen pero que no saben cómo potenciarlos y ayudarlos a adquirir nuevos conocimientos

Los profesores que se encuentran inmersos en las áreas sociales suelen tener mayor facilidad para describir los procesos de enseñanza y aprendizaje, y eso nos parece demostrar la tabla, ya que tal y como se puede leer en el discurso anterior, no se quedan en una definición estática o práctica de lo que es enseñanza. Los profesores que se encuentran en esta área, suelen ser los que mayormente expresan diferentes concepciones de enseñanza que van más allá de un concepto básico.

Sin embargo, encontramos un caso particular en esta clasificación, ya que la única profesora entrevistada con una Concepción 6 de enseñanza (en la cual ve la enseñanza como un proceso que ayuda a los estudiantes a cambiar de concepciones), pertenece a ciencias médicas. A continuación, presentamos su discurso:

BMtra3: “...que hago un análisis de esto (lo que enseño) que se vaya estructurando (...) yo creo que una estudiante después de haber llevado una materia con un profesor debe de haber tenido un cambio en su mentalidad (...)

Esta interpretación por parte de la profesora resulta muy interesante ya que ella sabe la importancia de enseñar, pero considera que, de una u otra forma, los estudiantes reciben algo del profesor, y esto les permite abrir sus pensamientos, ella como profesora no busca hacerse cargo de todo el proceso de aprendizaje, sino busca que en los estudiantes recaiga la responsabilidad de estructurar sus pensamientos para de esta manera, poder lograr un cambio.

Aunque la profesora pertenece a las Ciencias Médicas, y es una minoría, podemos encontrar a otras áreas diferentes a las Ciencias Sociales, cuyas concepciones sobre la enseñanza son más profundas, no así con los profesores que se encuentran en Ciencias Exactas, ya que solo un profesor del grupo entrevistado, alcanzó una Concepción de enseñanza 5 (El desarrollo de las concepciones), siendo que la mayoría de su grupo se situó en la Concepción de enseñanza 2 (Transmisión del conocimiento por parte del profesor).

Concepciones de Enseñanza y años de experiencia docente

Después de haber analizado las concepciones de enseñanza a partir del género y el campo de trabajo de los profesores, un último factor a considerar fue el de los años de experiencia, cuya información se encuentra concentrada en la tabla 18:

Tabla 18. Concepción de enseñanza y años de experiencia docente.

Campo de trabajo	Con2	Con4	Con5	Con6	Total
Menos de 5 años	4	1	1	0	6
6 a 10 años	3	0	2	0	5
11 a 20 años	3	1	1	1	6
Más de 21 años	3	3	3	2	11
Total	13	5	7	3	28

Los años de experiencia como elemento a contrastar nos muestran un comportamiento más equilibrado por parte de los profesores, y aunque la mayoría sigue teniendo una Concepción de Enseñanza basada en la transmisión de los conocimientos (Con2), esta elección se muestra mejor distribuida.

La experiencia docente no parece ser un elemento determinante en la construcción de sus concepciones de enseñanza, sin embargo, en el caso de los grupos de profesores más jóvenes, ninguno presentó una Concepción de Enseñanza 6, al contrario de caer en las Concepciones de Enseñanza 2.

Aun así, cuando hablan de enseñanza como transmisión de conocimiento, la experiencia que debería de provenir por sus años impartiendo la docencia no dista mucho, y lo podemos leer en los siguientes ejemplos:

Menos de 5 años:

Cmtro2: "Enseñar... Es transmitir conocimiento a los estudiantes"

De 6 a 10 años:

OMtro3: "Enseñar es transmitir al alumno el conocimiento (...) por ejemplo, para explicar una prótesis pues puedo poner ilustración es una serie de pasos al tomar una impresión etcétera (...)"

De 11 a 20:

OMtro2: (Enseñar) es compartir mis conocimientos a los alumnos... este lo poco o lo mucho que se... para que se pueden desarrollar

Más de 21:

PMtro1: (Enseñar es...) simplemente es hablar (ya sea) sobre un fenómeno y darlo a notar al mostrarlo como un, como es que este

fenómeno se logra desarrollar, eso sería enseñar: Mostrar todas las características existentes de un fenómeno

Tal y como ocurrió en las categorías anteriormente analizadas, la mayoría de los profesores entiende el concepto de enseñanza desde una concepción básica y eso lo podemos leer en su discurso, donde las palabras “transmitir”, “compartir” y “mostrar” son las más comunes. Ellos siguen situándose en el centro del proceso al ver como responsables de proporcionar a los alumnos las herramientas, conocimientos o metodologías para que puedan aprender, siguen teniendo una definición muy concreta sobre el concepto de enseñanza.

Aun así, son los profesores que presentan más de 11 años trabajando frente a grupo (2), y los que tiene más de 21 años (5) los que logran dar una concepción mucho más elaborada, como hemos visto en ejemplos anteriores. Al analizar esto en perspectiva, se puede inferir que los profesores que tiene más experiencia dando clase, logran tener una idea más construida y elaborada sobre lo que implica enseñar, tal y como podemos leer en los profesores que nos hablaron de Enseñanza como el elemento que ayuda a los estudiantes a desarrollar sus concepciones:

MMtra1: Enseñar es desarrollar (en el) estudiante una habilidad que no tenían, una competencia que no tenían conocimiento algo que antes no tenían.

OMtra1: (Enseñar es) o sea es ver la información, tener el conocimiento, pero también ver cómo va hacer es aplicación para qué esa información (...) enseñar no es nada más dar la información es esa información cómo la va a aplicar, desarrollar, entonces tratar de enlazar esa información con el ejercicio de la profesión.

La palabra clave para entender esa construcción que hacen sobre lo que es enseñar, sería “desarrollar”, pero como se puede leer en las palabras de los profesores, no se trata solo de un conocimiento específico, sino de una habilidad que se les intenta instruir a los estudiantes, para que este conocimiento dado les ayude a entenderse.

En el total de profesores entrevistados, solo hay 3 que nos hablan de una Concepción de Enseñanza 6, la enseñanza vista como el medio para ayudar a cambiar las concepciones de los estudiantes. Al clasificar estos 3 profesores de acuerdo a sus años de experiencia, podemos ver que son los profesores que tienen más años, los que tienen estas concepciones del proceso de enseñanza.

Las concepciones de enseñanza se relacionan con las percepciones que los profesores tienen sobre el fenómeno educativo, y al interrogarlos sobre la manera en que ellos entendían dicho concepto, se pudo apreciar que la mayoría se ven a sí mismo como meros transmisores de información, y esta característica no queda discriminada por el género, campo de trabajo o los años de experiencia, ya que la mayoría de profesores entrevistados, expresaron entender de esa manera el concepto de enseñar.

Aun así, son pocos los profesores que ven la enseñanza como un proceso de desarrollo y construcción, sin embargo, esos pocos que llegan a tener esta comprensión, hablan de los estudiantes como participantes activos del proceso, es decir, no recae en ellos la responsabilidad de todo el proceso, y buscan un crecimiento en sus alumnos.

Se necesitará ver ahora, si hay congruencia entre los enfoques y las concepciones de enseñanza, para saber si lo que expresan hacer se relaciona con el concepto que dicen tener de dicho proceso.

Objetivo 3: Analizar si existe congruencia

Entre los enfoques de enseñanza que presentan los profesores universitarios y las concepciones de enseñanza que tienen.

Tras haber analizado tanto los enfoques de enseñanza como las concepciones de enseñanza que presentan los profesores universitarios, se procedió a dar respuesta al último objetivo de la investigación, el cual le corresponde a la congruencia que pueden presentar estos dos constructos.

Comenzaremos por describir los Enfoques de Enseñanza de los profesores universitarios, los cuales podían ser de dos tipos: Centrado en la Enseñanza (ECE) o Centrados en el Cambio Conceptual (ECC). La tabla 19 nos muestra la distribución de los profesores de acuerdo a su elección de enfoque:

Tabla 19. Enfoque de enseñanza profesores universitarios.

Tipo de enfoque	Total
Enfoque de Enseñanza Centrado en la Enseñanza	53
Porcentaje del total	24.31%
Enfoque de Enseñanza Centrado en el Cambio Conceptual	165
Porcentaje del total	75.9%
Total por columna	218

A partir de la muestra aplicada, se puede ver como el enfoque de enseñanza que los profesores universitarios prefieren es el Enfoque de enseñanza centrado en el cambio conceptual al alcanzar más del 75% de preferencia. Eso quiere decir que las intenciones y estrategias de enseñanza que emplean los profesores están encaminadas hacia un cambio en el estudiante, ya que este se convierte en el centro del proceso.

Eso ocurre en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un instrumento cualitativo, sin embargo, al trabajar con las concepciones de enseñanza, obteniendo datos cualitativos, los resultados que nos arroja son diferentes, tal y como podemos ver en la tabla 20:

Tabla 20. Tipo de Concepción de Enseñanza.

	Con1	Con2	Con3	Con4	Con5	Con 6	Total
Total	0	13	0	5	7	3	28
Porcentaje	0	46.43%	0	17.86%	25%	10.7%	100

De la clasificación realizada sobre las concepciones de enseñanza que los profesores universitarios pueden presentar, y a partir del análisis obtenido de sus entrevistas, podemos ver que, de los 28 profesores entrevistados, 13 optan por una concepción centrada en la transmisión del conocimiento, lo que se entendería que ven la enseñanza como un proceso centrado en la enseñanza, donde ellos son los encargados de transferir el conocimiento a sus estudiantes.

Al analizar la teoría tanto de enfoques como concepciones de enseñanza, establecemos una relación entre estas dos variables, de tal manera que los enfoques guardan una relación directa con las concepciones de enseñanza, tal y como muestra la tabla 21:

Lo que la tabla 21 nos muestra, es que las primeras 4 categorías de las concepciones de enseñanza les correspondería un enfoque centrado en la enseñanza, donde el profesor es el sujeto activo del proceso y la transmisión del conocimiento fuera lo más importante. Las últimas dos categorías de concepciones de enseñanza se relacionan con un enfoque centrado en el cambio conceptual, donde el estudiante es el sujeto protagonista del proceso educativo, ya que el fin es desarrollar y cambiar sus concepciones.

Tabla 21. Relación entre Enfoques y Concepciones de Enseñanza.

Enfoques de Enseñanza	Concepciones de Enseñanza
Enfoque basado en la enseñanza/centrado en el profesor y la transmisión de la información. (ECE)	Transmisión de los conceptos del programa (ConEn1)
	Transmisión del conocimiento del profesor. (ConEn2)
	Ayudar los estudiantes a adquirir conceptos del programa o de un texto. (ConEn3)
	Ayudar los estudiantes a adquirir el conocimiento del profesor. (ConEn4)
Enfoque basado en el aprendizaje/centrado en el estudiante y el cambio conceptual (ECC)	Ayudar los estudiantes a desarrollar concepciones. (ConEn5)
	Ayudar los estudiantes a cambiar concepciones (ConEn6)

Si tomamos la tabla 21 como base, y la contrastamos con nuestros objetivos, podemos ver que los enfoques de enseñanza que presentan los profesores difieren de sus concepciones de enseñanza, esto es debido a que mientras que mientras los profesores refirieron tener un enfoque de enseñanza centrado en el cambio conceptual, la concepción de la mayoría fue la de ver la enseñanza como la transmisión de conocimientos.

Los profesores responden en su instrumento que gustan de usar estrategias novedosas y sitúan al estudiante como parte fundamental dentro de su proceso de enseñanza, ya que lo importante es que ellos aprendan, sin embargo, cuando se les entrevista y se les pregunta acerca del concepto de enseñanza y de lo que entienden por enseñar, ellos nos hablan del proceso de transmisión de conocimientos, entendiendo el concepto como algo muy mecánico.

Tabla 22. Elección de enfoques y concepciones de enseñanza.

Enfoques de Enseñanza	Concepciones de Enseñanza
	Transmisión de los conceptos del programa (Con1)
	0
	Transmisión del conocimiento del profesor. (Con2)
	46.43%
Enfoque basado en la enseñanza/centrado en el profesor y la transmisión de la información. (ECE)	Ayudar los estudiantes a adquirir conceptos del programa o de un texto. (Con3)
24.31%	0
	Ayudar los estudiantes a adquirir el conocimiento del profesor. (Con4)
	17.86
	Ayudar los estudiantes a desarrollar concepciones. (Con5)
Enfoque basado en el aprendizaje/centrado en el estudiante y el cambio conceptual (ECC)	25%
<u>75.9%</u>	Ayudar los estudiantes a cambiar concepciones (Con6)
	10.7%

La manera en que los profesores trabajan dentro del salón de clase no presenta relación con su conceptualización sobre el termino, de tal manera que sus enfoques parecen no incidir sobre la concepción que tienen no solo sobre la enseñanza, sino también sobre lo que es aprender y estudiar.

Pasaremos a la parte de las discusiones sobre los resultados para poder entender mejor por qué ocurre esto en los profesores universitarios.

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Partiendo de la idea de que la mayoría de profesores a nivel universitario no cuenta con estudios básicos en pedagogía o psicología, se entiende que es su propia experiencia dentro del sistema educativo lo que le permite reflexionar y otorgar conocimientos sobre sus maneras y formas de comprender la enseñanza, y con esto formar criterios que van más allá del sentido común.

Estos fueron los elementos que sustentaron esta investigación, por lo cual se procede a señalar los principales resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos que se plantearon para este trabajo a partir de los enfoques y concepciones de enseñanza de los profesores universitarios.

El primer objetivo planteado fue identificar el tipo de enfoque de enseñanza que los profesores utilizan al momento de enseñar, pudiendo ser un enfoque basado en el aprendizaje/centrado en el estudiante y el cambio conceptual (ECC), o por el contrario, un enfoque basado en la enseñanza/centrado en el profesor y la transmisión de la información (ECE), y si la preferencia por alguno de estos enfoques podía ser determinado por factores contextuales como el género, el campo de trabajo y los años de experiencia docente.

Los profesores universitarios no presentaron diferencias significativas de acuerdo al género, es decir, este factor no determinaba la elección de un tipo de enfoque de enseñanza, sin embargo, los dos grupos optaron por un enfoque de enseñanza centrado en el cambio conceptual (ECC). Este resultado obtenido es similar al de Feixas (2010) y al de Fernández, García y Torres (2015), ambos contextos latinos donde los profesores prefieren este tipo de enfoque.

Para analizar el campo de trabajo de los profesores, estos fueron clasificados en cuatro categorías de acuerdo a su área de adscripción, encontrando de nueva cuenta que este elemento no era determinante para la elección de un tipo de enfoque. Esto se podría relacionar con el hecho de que la mayoría de Universidades toman un solo modelo educativo para todas sus áreas de conocimiento.

Eso quiere decir que si bien, las Universidades buscan trabajar modelos constructivistas centrando en el aprendizaje, sus programas educativos no hacen distinción en las necesidades propias de cada carrera, de tal manera que los profesores solo conocen una forma de enseñar, sin embargo esto no quiere decir que esto se adapte a los requerimientos particulares para sus áreas de conocimiento específicas.

Tratando de entender el comportamiento de los enfoques de enseñanza, la última categoría busco analizar los años de experiencia docente, no encontrando diferencias significativas de acuerdo al tiempo de los profesores impartiendo clases, pero si el cómo seguían optando por un enfoque centrado en el cambio conceptual.

Sin embargo, al analizar la información y aplicar la prueba de ANOVA sobre estos elementos, las figuras obtenidas nos mostraban ligeras diferencias, las cuales, a pesar de no ser significativas, si nos mostraban un comportamiento decreciente para el enfoque de enseñanza centrado en el contenido, de tal manera que el comportamiento indicaba que mientras más experiencia tienen los profesores (más años siendo docentes), se alejaban de este tipo de enseñanza.

Conforme los profesores van trabajando más en la Universidad, se replantean sus definiciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, elemento que podría

marcar esa comprensión sobre la docencia, pero esta comprensión no se puede analizar como un elemento aislado, por lo cual había que contrastar estos resultados con otras variables contextuales (como el tipo de contratación, por ejemplo), además de sus concepciones sobre la enseñanza.

El segundo objetivo de investigación buscó conocer las concepciones de enseñanza de los profesores universitarios de acuerdo a los tres mismos aspectos desarrollados en el objetivo anterior: género, campo de trabajo y años de experiencia, y estos se trabajaron a partir de las seis categorías descritas en la propuesta de Feixas (2010).

La información obtenida a partir de las entrevistas nos muestra que los profesores suelen describir el proceso de enseñanza como la transmisión del conocimiento por parte del profesor. Esto de acuerdo a las categorías propuestas, sería el nivel 2 (ConEn2), y esto ocurre para ambos géneros, es decir que el género no es determinante para la elección de algún tipo de concepción.

Lo mismo ocurre cuando se analiza el campo de trabajo y los años de experiencia docente, lo cual para esta muestra de profesores entrevistados, los elementos contextuales no determinan la concepción del profesor tiene respecto a la enseñanza, hecho que contrasta con la investigación realiza por Pozo et al. (2006) la cual asume que las concepciones de enseñanza pueden cambiar a partir de diversos elementos contextuales, sin embargo, para esta muestra, el discurso sigue centrando en el profesor.

Si bien, de los profesores entrevistados, un grupo pequeño manifestó tener una concepción de enseñanza relacionada con el cambio conceptual, la mayoría de los profesores sigue manejando conceptos como transmitir e impartir conocimientos, poniendo en evidencia que, dentro de su conceptualización del término, ellos se siguen viendo como la figura central del proceso educativo.

Las investigaciones (Villanova, Mateos-Sanz & García, 2011) señalan que los docentes poseen concepciones en las que predomina la teoría constructiva del aprendizaje en los aspectos "qué es aprender" y "qué y cómo se aprende", esto quiere decir, que los docentes tienen concepciones similares a las de los niveles 5 y 6, es decir, aquellas que buscaban un cambio en el estudiante.

Aunque la literatura sugiere que las prácticas docentes están determinadas por elementos contextuales como la disciplina, el género o los años de experiencia (Jacobs et al., 2016), los resultados de esta investigación muestran que este no fue un factor que influyera en la elección de un determinado enfoque o concepción de enseñanza, lo cual señala que los profesores reflejan una acción de trabajar sobre la docencia contraria a la descripción verbal de su manera de trabajar. Tratando de entender esto, se llegó al último objetivo de la investigación, el cual buscaba analizar que ocurría con estos dos constructos.

Primero, tenemos que señalar que el 75.9% de los profesores universitarios de la muestra aplicada, tiene un enfoque de enseñanza centrado en el cambio conceptual, lo cual podría indicar que las intenciones y estrategias que los profesores tienen al momento de enseñar están encaminadas hacia el proceso de aprendizaje del estudiante, al convertirlo en el centro del proceso educativo, y esto tendría completa concordancia con el modelo educativo actual.

Para las concepciones de enseñanza nos encontramos con que la mayoría de los profesores entrevistados tiene una comprensión muy básica sobre lo que es la enseñanza, ya que la mayor parte del grupo analizado conceptualiza a la enseñanza como un proceso de transmisión del conocimiento, y aunque si hay profesores que nos hablan de la enseñanza como un elemento que permitirá un cambio y desarrollo en el alumno, estos son los menos.

La Tabla 22 presentada en el Capítulo IV señala la relación existente entre los enfoques y las concepciones de enseñanza, sin embargo, en esta investigación,

los datos no presentaron congruencia, ya que mientras los profesores nos hablan del proceso de enseñanza como una mera transmisión del conocimiento de acuerdo a sus concepciones, el enfoque de enseñanza empleado al momento de impartir una clase, es un enfoque centrado en el cambio conceptual.

Esto nos podría indicar que los profesores entienden no solo el concepto de enseñanza, sino los principios de estos nuevos modelos de aprendizaje, cuando se analizan las concepciones que estos tienen sobre la enseñanza, los resultados muestran lo opuesto.

Aunque investigaciones señalan que existe una fuerte asociación entre las creencias de los docentes universitarios y sus prácticas docentes (De la Cruz et al, 2006), esta concordancia no ocurrió en la investigación, de tal manera que ni los factores contextuales fueron elemento clave para determinar los enfoques y las concepciones de enseñanza de los profesores universitarios.

Para poder entender las razones detrás de estos resultados, se puede partir de la construcción de los instrumentos, ya que por ejemplo, aunque el instrumento para conocer el enfoque de enseñanza de los profesores universitarios tiene una alta validez y aceptación en diversos contextos en relación a las acciones que mide, se necesitaría corroborar esta información con la práctica, de igual manera con las concepciones de enseñanza manifestadas por los profesores, que suelen estar influidas por una historia de verbalizaciones.

Esto abre un gran debate al momento de interpretar los datos de la investigación, y la razón por la que se siguió un proceso mixto, ya que aunque los enfoques de enseñanza nos señalaban una manera de enseñar para los profesores universitarios, era necesario conocer la realidad del sujeto, de tal manera que un instrumento medía lo que los profesores decían hacer, mientras que el otro, la verbalización libre de lo que entienden hacer.

El comportamiento de esta muestra se puede explicar a partir de la asimetría que existe entre lo que los profesores realizan y lo que dicen entender sobre el concepto de enseñanza (Cossío & Hernández, 2016), ya que puede existir una apropiación de los mismos docentes hacia el discurso aprendido o heredado, y sus acciones educativas concretas.

Se habla entonces de una disonancia cognitiva que señala que los profesores no vinculan lo que conceptualizan por enseñanza con las acciones que realizan dentro del aula de clase, ya que si bien los profesores son capaces de repetir conceptos básicos conceptuales (como las definiciones generales que se tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza), esta definición difiere completamente de la visión educativa actual, sin embargo, pareciera que sus acciones sí, es decir, el proceso de enseñanza si se centra en el estudiante.

Esto podría significar que como se mencionó en la teoría, los profesores entienden la enseñanza a partir de un modelo educativo heredado, tienden a repetir patrones y conductas conocidas (antiguos profesores o modelos de enseñanza a seguir: “yo quiero ser igual que mi maestro de matemáticas de la preparatoria”), sin embargo el modelo educativo actual los lleva a enseñar de una manera más dinámica y sistemática, de tal manera que el proceso de aprendizaje se convierte en un elemento centrado en el estudiante, aunque el profesor no entienda muy bien cómo se da esta situación.

Aunque la postura de los enfoques nos señala que el enfoque centrado en el estudiante nos dará como resultado, enfoques profundos de aprendizaje en los estudiantes, es decir, un interés genuino por el conocimiento de parte de los alumnos, esto no se ve claramente reflejado en los resultados, ya que en los profesores aún existe una renuencia a cambiar sus posturas de enseñanza.

Si un profesor recibe una valoración sobre su actuación docente podría producir una mejora en sus procesos de enseñanza, debido a que la información que se

le proporciona puede o no estar de acuerdo a sus creencias educativas, esto produciría una disonancia que lo ayudaría a cambiar. Para la teoría de la disonancia cognitiva, esto pone en marcha un mecanismo de auto confrontación entre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y la manera en que se refleja: si el profesor no se ve reflejado en la imagen personal que tiene construida, se producirá un choque (una crisis), lo que lo llevará a tomar decisiones sobre si es necesario o no cambiar su estilo de enseñanza.

La investigación realizada en torno al pensamiento y las acciones del profesor universitario generalmente trabaja sobre dos grandes posturas: los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el profesor y el contenido, y los procesos centrando en el estudiante y su forma de aprender, entendiendo esta última, como el modelo ideal al que se espera que los profesores atiendan.

Será necesario reinterpretar el fenómeno educativo para poder transformar las nociones existentes no solo al trabajo sobre los modelos y programas educativos, sino que, si se busca una calidad educativa, los cambios que se realicen necesitan no solo tener una justificación y desarrollo, sino que deben de trabajarse a la luz de los sujetos que finalmente los llevarán a la práctica, por eso es de suma importancia entender el pensamiento del profesor (Oliva, 2012). En otras palabras, explorar las concepciones y los enfoques de enseñanza que los profesores tienen, puede ayudar no solo a mejorar la formación docente, sino contribuirá a la creación de mejores programas de desarrollo profesional, y por ende una mejor enseñanza universitaria.

.

Recomendaciones para futuros autores

Más que una evaluación de los profesores, esta investigación buscaba una comprensión y revalorización de la figura docente a partir de los enfoques y concepciones que tiene al momento de enseñar (Tejedor, 2018), por lo cual el

proceso que se realice para trabajar con ellos, debe de estar justificado a partir de los siguientes puntos:

1. Se debe comprender la figura del profesor a partir de sus acciones y pensamientos si se busca alcanzar la calidad en la enseñanza, ya que, a partir de la información obtenida, el profesor podrá contrastar sus ideas de enseñanza con su propia práctica y de esta manera realizar los cambios pertinentes si se requieren.
2. El analizar las acciones y pensamientos del profesor universitario debe de considerarse como elemento fundamental dentro de la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario, ya que es muy común que para los procesos de mejora o de actualización se tomen solo los datos duros de los estudiantes (calificaciones, eficiencia, índice de reprobación, etc.) y las evaluaciones que estos suelen hacer de sus profesores, pero debería tomarse en cuenta también el sentir de los profesores ante las situaciones.
3. La profesionalización docente debe integrarse como parte de las estrategias de los modelos educativos, ya que si bien, la figura del estudiante se ha colocado como centro de dichos modelos, no se debe olvidar la importancia del profesor para que estos se desarrollen adecuadamente.
4. Esto nos llevaría al siguiente punto: se debe de trabajar en una revalorización de la función docente y un apoyo para el desarrollo de sus actividades. Ya que muchas veces, el profesor universitario se ve superado por funciones ajenas a la docencia directamente como la administración, la investigación, la tutoría, etc., eso debería tener una mayor implicación en los incentivos sobre el desempeño de sus funciones.

La docencia no puede interpretarse como un fenómeno aislado, ya que cada Universidad debe implicarse en el crecimiento profesional de sus docentes a

partir de un programa de apoyo que involucra el desarrollo de sus profesores en algo que vaya más allá de la formación inicial y permanente, ya que además de incluir actividades de formación y evaluación, deberá generar actitudes positivas hacia su actividad profesional.

Los resultados obtenidos esta investigación deben de ser tomados como un elemento que nos ayudará a comprender las diferentes posturas y acciones que presentan los profesores universitarios en un determinado contexto, ya que como se habló al principio de esta investigación, cualquier actualización o mejora educativa debe estar ligada no solo a la formación y actualización de los profesores, sino a la comprensión de su figura docente, ya que finalmente los profesores serán los ejecutores de estos cambios.

Aunque se trabaja en lograr un enfoque centrado en el cambio conceptual como una forma de lograr la calidad en la enseñanza, la tarea real radica en trabajar sobre las concepciones de los profesores, de tal manera que el desafío real para la investigación es precisamente determinar el papel que desempeñan esas concepciones en el proceso de mejora de la enseñanza, lo cual podrá garantizar la calidad de aprendizaje en los estudiantes (Varnava, 2011).

Se recomienda que esta línea se siga trabajando, agregando factores de análisis como la percepción de los alumnos ante sus profesores, las calificaciones obtenidas, y primordialmente, realizar observaciones y grabaciones dentro del aula para poder realizar un análisis a profundidad del trabajo docente real y no solo el reportado verbalmente, lo anterior son elementos para trabajar en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abdulwahed, M., Jaworski, B. & Crawford, A. R. (2012). Innovative approaches to teaching mathematics in higher education: a review and critique. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 17 (2), 49–68.
- Abril, A. M., Ariza, M., Quesada, A. & García, F. J. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(21), 22-33. Recuperado de: <http://reuredc.uca.es/index.php/tavira/article/view/445>
- Åkerlind, G. (2005). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In Bowden, J & Green, P.(Ed). *RMIT Publisher*, 63-73.
- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher—variation in meaning, *Studies in Higher Education*, 28, 375–390.
- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9, 363–376.
- Alden, R. B., Nie, M. & Armellini, A. (2014). University teachers' conceptions of "Changemaker", a starting point for embedding social innovation in learning and teaching. Paper presented to: *6th International Social Innovation Research Conference 2014*, The University of Northampton, 01-03. September 2014.
- Allen, J. M., & Turner, D. (2012). School Practitioners' and University Staff Members' Perceptions of the Pre-Service Teacher Education Practicum: A Comparative Study. *Australian Association for Research in Education*, 1-10.

- Al-Thani, S.J., Abdelmoneim, A., Daoud, K., Cherif, A., & Moukarzel, D. (2014). Developing, implementing and improving learning outcomes assessment in Qatar's public higher education, *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 3. doi: <http://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.3>
- Alves, I. P. & Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 191-203.
- Arancibia, M. & Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 17(2):62-76. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-arancibia.html>
- Asikainen, H., Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Vanthournout, G., & Coertjens, L. (2014). The development of approaches to learning and perceptions of the teaching-learning environment during bachelor level studies and their relation to study success. *Higher Education Studies*, 4(4) doi:10.5539/hes.v4n4p24
- Aypay, A. (2011). The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and its Relationships with Epistemological Beliefs. *Educational Sciences: theory & practice*, 11(1): 21-29.
- Baccalá, B. & De la Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las concepciones de enseñanza. *JADT 2000: 5es Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles*.
- Badia, A.; Meneses, J. & Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1), 161-173. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup

- Baeten, M., Struyven, K. & Dochy, F. (2013). Student-centered teaching methods: Can they optimize students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22. doi: 10.1016/j.stueduc.2012.11.001.
- Barattucci, M., Pagliaro, S., Cafagna, D., & Bosetto, D. (2017). An examination of the Applicability of Biggs' 3P Learning Process Model to Italian University, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(1), 163-180.
- Barnes, N., Fives, H. & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 284-300). London: Routledge.
- Barrón, T. C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente: Una revisión. *REDU Revista de docencia Universitaria*. 13(1), 35-36.
- Bertelle, A., Iturralde, C. & Rocha, A. (2006). Análisis de la práctica de un docente de Ciencias Naturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4), 1-9.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: España.
- Bliuc, A., Casey, G., Bachfisher, A., Goodyear, P., & Ellis, R. (2012). Blended learning in vocational education: teacher' conceptions of blended learning and their approaches to teaching and design. *Australian Association for Research in Education*, 39, 237–257. doi: 10.1007/s13384-012-0053-0

- Bohórquez, L. A. (2015). Cambio de concepciones sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En CIAEM (Ed.), XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Tuxtla Gutiérrez, doi: 10.13140/RG.2.1.1271.6000
- Bowe, B. (2013). The Relationship between Conceptions of Teaching and Learning and Perceptions of Problem-Based Learning among Physics Faculty. *PBL across Cultures*, 364.
- Brown, G. T. L., Lake, R. & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 210-220, doi: 10.1016/j.tate.2010.08.003
- Camargo, et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*. 7, 79-112.
- Cañada, P. M. (2012). Teaching and learning approaches and computer mediated practices in Higher Education. *Revista de Educación*, 359. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-099.
- Castellanos, G. M., Morales, P. C., Cañellas, G. J., Morales, P. N., Bolaños, V. T., & Martínez, B. M. (2012). Metodología de evaluación del proceso docente educativo en la asignatura Medicina General Integral VII. *Medisur*, 10(2), 1-8. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2023>
- Castera, J. & Clement, P. (2014). Teachers' Conceptions About the Genetic Determinism of Human Behavior: A Survey in 23 Countries. *Science & Education*, 23(2), 417-443, doi: 10.1007/s11191-012-9494-0.
- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*. 51(1), pp. 53-80, doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.655>

- Chan, K. & Elliot, R. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and teacher education*. 20(8), doi: 10.1016/j.tate.2004.09.002
- Chappotin, D. (2017). Procesos cognitivos, ¿Qué son? *Infotiti: Neurología*. Recuperado de: <https://infotiti.com/2017/03/procesos-cognitivos/>
- Chen, J. & Brown, G. T. L. (2016). Tensions between knowledge transmission and student-focused teaching approaches to assessment purposes: Helping students improve through transmission. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 350-367, doi: 10.1080/13540602.2015.1058592.
- Chen, J. J. (2015). Teachers' Conceptions of Approaches to Teaching: A Chinese Perspective. *Asia-Pacific Education Researcher (Springer Science & Business Media B.V.)*, 24(2), 341-351. doi:10.1007/s40299-014-0184-3
- Chen, J., Brown, G. T. L., Hattie, J. A., & Millward, P. (2012). Teachers' conceptions of excellent teaching and its relationships with self-reported teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7), 936-947. doi: 10.1016/j.tate.2012.04.006.
- Chocarro, L., Sobrino M. & González-Torres, M. (2014). Percepciones de los profesores universitarios: ¿su enseñanza adopta un enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje? *Contextos Educativos*. 17, 45-62.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*. 15(2), 1-29. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm.

- Cleveland-Innes, M. & Emes, C. (2004). Principles of learner-center curriculum: responding to the call for change in higher education. *The Canadian Journal of Higher Education*. 35(4), 85-110.
- Cossio, G. E. & Hernández, R. G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *RMIE: Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(71), pp. 1135-1164.
- Creswell, J. W. & Plan, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- De la Fuente, A. J., & Martínez, V. J. & Peralta, S. F., & García, B. A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22 (4), 806-812.
- Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Demetriou, H.; Wilson, E. & Winterbotton, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teacher's approaches to teaching? *Educational Studies*. 35 (4). 449-473, doi: 10.1080/03055690902876552.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. 29(2), 111-124.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.

- Doumas, K. (2012). Students' Experiences and Perceptions of in Depth Approaches in Teaching and Understanding Subject Matter. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (3), 295-313, doi: 10.1080/00313831.2011.582650.
- Ebrahim, H, Martin, C. M., Koen, M. K., Daries, G. D., Olivier, M. O., & van Zyl, E. (2015). Teacher educators' conceptions of teaching and learning in the early years. *South African Journal of Higher Education*, 29(3), 56-68.
- Endedijk, M., Vermunt, J. D., Meijer, P., & Brekelmans, M. (2013). Students' development in self-regulated learning in postgraduate professional education: a longitudinal study. *Studies in Higher Education*. in press, doi: 10.1080/03075079.2013.777402.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approach to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of the Psychology of Education*, 15, 33-48.
- Entwistle, N.J. & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Entwistle, N.J. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *Paper presented at TLRP Conference, Leicester*, disponible en: <http://www.ed.ac.uk/etl/docs/entwistle2000.html>.
- Estévez, E., Arreola, C. & Valdés, A. (2014). Enfoques de Enseñanza de Profesores Universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (17), doi: <http://dx.doi.org/10.14507/v22n17.2014>

- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. RELIEVE. 16(2), 1-27. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm.
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Education.
- Fernández, E.; García, Y. & Torres, R. (2015). Análisis factorial y confiabilidad del Cuestionario de Enfoques de Enseñanza. *Edumecentro*. 7(4), 146-161. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000400011&lng=es.
- Fernández, M. T., Pérez, R. E., Peña, S. H., & Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200011&lng=es&tlng=es.
- Fernández, N. M., Pérez, I. R., Peña, B. S., & Mercado, I. S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596.
- Fernández-Fernández, S., Arias, J. M., Fernández-Alonso, R., Burguera, J. L., & Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en Educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22, doi: 10.7203/relieve.22.2.8425.
- Figueroa, N. & Vigliecca, M. (2006). Reflexiones sobre nuevos enfoques de enseñanza en ingeniería a partir de las experiencias con estilos de

aprendizaje. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 3(7), 32-36.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. España: Ediciones Morata.

Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M., & Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*. 28. 54-69, doi: 10.31619/caledu.n28.202

García, R. J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (3), 1-24.

García, S. D. (2015). Concepciones de docentes sobre su profesión: una aproximación cualitativa al pregrado universitario. *REDU Revista de docencia universitaria*. 13(3), 331-355.

García-Allen, J. (2018). Disonancia cognitiva: la teoría que explica el autoengaño. *Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/psicologia/disonancia-cognitiva-teoria-autoengano>.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100.

Goh, P., Wong, K., & Hamzah, M. (2014). The Approaches to Teaching Inventory: A Preliminary Validation of the Malasyian Translation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.6>.

Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*. 38(1), 25-43.

- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Calidad en la Educación*, 33, 23-146.
- González, C. (2012). The relationship between approaches to teaching, approaches to e-teaching and perceptions of the teaching situation in relation to e-learning among higher education teachers. *Instructional Science*, 40(6), 975-998. doi:10.1007/s11251-011-9198-x
- Gordillo, A. & Restrepo, J. (2012). Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados matemáticos. *Zona próxima*, 17, 2-23.
- Gossman, P. (2008). Teaching development—experience and philosophy (Using the three Rs). *Teacher Education Quarterly*, 155-169.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Han, J., Yin, H. & Wang, W. (2015). Exploring the relationship between goal orientations for teaching of tertiary teachers and their teaching approaches in China. *Asia Pacific Education Review*, 16(4), 537-547. doi: 10.1007/s12564-015-9392-7.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Harris, L. R. (2011). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109-124.

- Hernández, F., Martínez, C.P., Martínez, J. M. & Monroy, F. (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 312-319.
- Hernandez-Pina, F. & Maquilón, J. J. (2010). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En F. Hernandez; Mp. Colás y L. Buendía (Coords). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. La Coruña: Davinci Continental, 31-55.
- Hernández-Pina, F. & Monroy, F. (2015). A preliminary study of teachers' perception of core competencies for undergraduate students. *Psicología educativa*. 21. pp. 11-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.02.001>
- Hernández-Pina, F. (1998). *Conceptualización del proceso de la investigación educativa*. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Hernández-Pina, F., Maquilón, S. J. J., García, S. M. P., & Monroy, H. F. (2010). Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje en profesorado de Educación Superior. *Psicología Educativa*, 16 (2), 5-12.
- Hernández-Pina, F., Martínez, C. P., Martínez, J. M., & Monroy, F. (2009). Aprendizaje y competencias: una nueva mirada. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20(3), 312-319.
- Hernández-Pina, F., Rodríguez, N.M.C., Ruiz, L. E. & Esquivel, C. J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*. 53 (7).
- Hernández-Pina, F; Maquilón, S. J. & Monroy, H. F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de primaria. *Profesorado*. 16(1), 61-77. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART5.pdf>.

- Hossain, K. S. & Markauskaite, L. (2017). Approaches to ICT-enhanced teaching in technical and vocational education: a phenomenographic perspective. *Higher Education*. 73(5). 691-707. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9990-2>
- Idris, A. & Rajuddin, M. (2012). The Influence of Teaching Approaches among Technical and Vocational Education Teachers towards Acquisition of Technical Skills in Kano State-Nigeria. *Journal of Education and practice*. 3(16).
- Imbernón, M. F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Jacobs, J.; van Luijik, S.; vaan der Vleuten, C.; Kusurkar, R.; Croiset, G., & Scheele, F. (2016). Teacher's conceptions of learning and teaching in student-centred medical curricula: the impact of context and personal characteristics. *BMC Medical Education*. 16:244, doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0767-1>
- Jiménez, Ll. A. & Correa, P. A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*. 20(2), 525-548.
- Jokelainen, M., Jamookeah, F., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2013). Finnish and British mentors' conceptions of facilitating nursing students' placement learning and professional development. *Nurse Education in Practice*. 13, 61-67.
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2002). Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. In: Hativa N., Goodyear P. (eds) *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Springer, Dordrecht, doi: https://doi.org/10.1007/978-94-010-0593-7_10

- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education*. 65. 58. doi: 10.2307/2943877.
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Kennedy, C. (2010). Conceptions of Learning and Teaching: Impact on the Perceptions of Quality. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(17), 111-122.
- Klebig, B.; Goldonowicz, J., Mendes, E., & Miller, A.N. (2016). The Combined Effects of Instructor Communicative Behaviors, Instructor Credibility, and Student Personality Traits on Incivility in the College Classroom. *Communication Research Reports*. 33. 152-158, doi: 10.1080/08824096.2016.1154837.
- Lameras, P., Levy, P., Paraskakis, I., & Webber, S. (2012). Blended university teaching using virtual learning environments: conceptions and approaches. *Instructional Science*, 40 (1), 141-157. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-011-9170-9>.
- Laurillard, D., (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Routledge/Falmer: London.
- Leung, M.-Y., Lu, X., Chen, D., & Lu, M. (2008). Impacts of teaching approaches on learning approaches of construction engineering students: A comparative study between Hong Kong and Mainland China. *Journal of Engineering Education*, 97(2), 135-145.

- Light, G. G. & Calkins, S. S. (2015). The experience of academic learning: uneven conceptions of learning across research and teaching. *Higher Education*, 69(3), 345-359. doi:10.1007/s10734-014-9779-0.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Trigwell, K. (2011). Regulation of university teaching. *Instructional Science*. 39(4), 483-495, doi:10.1007/s11251-010-9141-6
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(3), 285-298.
- López, M. C., Pérez-García, M. P., Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194, doi: /10.6018/rie.33.1.189811.
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and "teaching.scholarship". *Studies in Higher Education*. 28(2), 213-228. doi: 10.1080/0307507032000058082.
- Machuca, D. C. H. (2013). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106.
- Marschark, M., Richardson, J., Sapere, P., & Sarchet, T. (2010). Approaches to teaching in mainstream and separate postsecondary classroom. *American Annals of the Deaf*. 155(4), 481-487.
- Martínez, L. J., Zarate, L. A., Salazar, Ch. B., & Palacios, R. A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16 (1), 153-173.

- Martínez, M. (2003). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de: http://www.tesisenred.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX0611104162344/mms1d3.pdf
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). Approaches of learning. En F. Marton, D. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds.). *The experience of learning*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- Mas, T. O. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado*. 15(3),195-211. Recuperado: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- McKenzie, J. (1995). *Changing conceptions of university teaching*. Unpublished doctoral assessment paper, University of Technology, Sydney.
- Meyer, J. & Eley, M. (2006). The approaches to teaching inventory: A critique of its development and applicability. *British Journal of Educational Psychology*. 76, 633-649.
- Monereo, C. & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Monroy, F., González-Geraldo, J. & Hernández-Pina, F. (2014). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales De Psicología*, 31(1), 172-183 doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Monroy-Hernández, F. (2013). *Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los profesores en formación*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. España.
- Montanares, E. G. & Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 20(1), 93-103, doi:
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>

Montenegro-Maggio, H. & González-Ugalde, C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario: “Enfoques de Docencia Universitaria” (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). *Estudios Pedagógicos*. 39(2). 213-230.

Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*, Buenos Aires: Homo Sapiens.

Montes de Oca, R. N., & Machado, R. E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas* 11(3), 475-488. Recuperado de <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>

Morales, V. (2009). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*. 64(124). 11-38.

Moreno, M. & Azcárate, G. C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. 21(2), 265-280, doi: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n2p265.pdf>

Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (17), 24-32

Morrison, J. A. (2013). Exploring exemplary elementary teachers' conceptions and implementation of inquiry science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(3), 573–588. doi: 10.1007/s10972-012-9302-3.

Muñoz, F. & Arvayo, K. (2015). Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*. 11(32), 97-110.

- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537–571.
- Núñez, J., Vallejo, G., Rosario, P., Tuero, E., & Valle, A. (2014). Student, Teacher, and School Context Variables Predicting Academic Achievement in Biology: Analysis from a Multilevel Perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 145-171. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7127
- Oliva, F. I. (2012). Breve cartografía de una disonancia epistémica: educación, complejidad y reforma. *Polis [En línea]*. 25. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/533>.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21, doi: [https://doi.org/\(...\)6/j.tate.2005.07.008](https://doi.org/(...)6/j.tate.2005.07.008)
- Pariso, M. L. (2010). University teachers' conceptions of learning through online discussion: Preliminary findings. En C. H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (eds.) *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp.733-737). Recuperado de: <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Pariso-concise.pdf>
- Peeraer, G. et al. (2011). Teaching conceptions and approaches to teaching of medical school faculty: The difference between how medical school teachers think about teaching and how they say that they do teach. *Medical Teacher*. 33, 382-387. doi: 10.3109/0142159X.2011.579199
- Peña, M. J. A. (2010). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. *Apertura*. 2(1).

- Peña, M. J. A., Rodríguez, N. M. C. & Padilla, M. V. M. (2014). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. *Memorias Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, 6(5), 3646-3651.
- Pérez, G. A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 37-60.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial Morata: España.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, E. M. P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prosser, M. (2013). The four year degree in Hong Kong: An Opportunity for Quality Enhancement en *Enhancing Qualitative in Higher Education: International Perspectives*, editado por G. Gordon and R.Land, 201-12. London: Routledge International.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

- Prosser, M. & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 405-419.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67(6), 783-795, doi: 10.1007/s10734-013- 9690-0.
- Prosser, M., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231, doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Ramdhani, N. & Ancol, D. (2013). Educational innovations for empowering teachers in accomplishing better education in Indonesia. *QScience Proceedings Global Innovator Conference 2013*, 11. doi: 10.5339/qproc.2013.gic.11.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and instruction*. 17, 140-155.
- Ranking web de universidades. (2016). *Mexico: Webometrics*. Recuperado de: http://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/M%C3%A9xico
- Richardson, J. T. E. (1999). The Concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research Spring*, 69(1), 53-82.
- Richardson, J. T. E. (2013). Epistemological development in higher education. *Educational Research Review*, 9, 191-206.

- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education, *Educational Psychology*, 25(6), pp. 673–80.
- Richardson, J. T. E. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among White and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 80: 535-556, doi: 10.1348/000709910X489283.
- Rienties, B., Brouwer, N. & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29. 122-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.002>.
- Ríos, G. I. & Fernández, M. P. (2016). Concepciones de las maestras sobre la enseñanza de la composición escrita en educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72, 129-146. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/39>
- Rivero, A., Azcárate, P., Porlán, R., Del Pozo, R. M., Harres, J. B., & Ramírez, E. S. (2012). La progresión de las concepciones de los futuros profesores de primaria sobre la metodología de enseñanza. *Educação em Foco*, 14(18), 169-206.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*. 18(52), 39-49.
- Rosario, P., Núñez, J., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in high school when considering contextual variables and teacher variables. *Revista Psicodidáctica*. 18(1), 25-45, doi: 10.1387/RevPsicodidact.6215
- Ross, M. (2017). Conceptions of teaching: and illustrated review. *The clinical teacher*. 14(1), 8-14, doi: <https://doi.org/10.1111/tct.12622>

- Ruiz, E., Hernández-Pina, F., Ureña, V. F., & Argudo, I. F. M. (2011). Metas, concepciones educativas y enfoques de aprendizaje del alumnado de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 10(41), 14-34.
- Sabina, M., Maura, V. & Pérez, M. (2017). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la educación superior. *Tarbiya*, 0 (30). 63-77, Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7391>
- Sablonnie, R; Taylor, D. & Sadykova, N. (2009). Challenges of applying a student-centered approach to learning in the context of education in Kyrgyzstan. *International Journal of Educational Development*, 2-8, doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.01.001.
- Saenz-Rico, D. B. et al. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sostenible desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*. 13 (19), 141-163. doi:10.14516/fde.2015.013.019.007.
- Şahan, H. H. & Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275. doi: 10.5897/ERR2015.2166
- Salazar-Gómez, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*. 39, 17-31. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/329484119>
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Sato, M. (2014). What is the underlying conception of teaching of the edTPA? *Journal of Teacher Education*, 65(5), 421-434.

- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schouteden, W., Leuven, K. U. & Elen, J. M. (2014). Different Patterns in Teachers' Intentions Concerning Research Integration: A Different Perspective on Critical Thinking. Paper presented at the 2014 annual meeting of the *American Educational Research Association*. Retrieved 4 – 4- 2014, from the AERA Online Paper Repository.
- Scott, K. M. (2016) Change in university teachers' e-learning beliefs and practices: a longitudinal study, *Studies in Higher Education*, 41:3, 582-598, DOI: 10.1080/03075079.2014.942276
- Segers, M. & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students perceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Education (special issue)*. 37, 49-54.
- Simon A. J., Beusaert, M. S. R, Segers & Danique P.A. Wiltink (2013) The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective, *Educational Research*, 55(1), 1-15, doi: 10.1080/00131881.2013.767022
- Solar, M. I. & Díaz, C. (2008). El Sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Cinda (Eds.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 225-275). Santiago, Chile: Cinda.
- Soler, C. M., Cárdenas, S. F., Hernández-Pina, F., & Monroy, H. F. (2017). *Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza: Origen y evolución*. Educación y Educadores, 20 (1), 65-88.
- Stes, A. & Petegem, P. V. (2015). Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*. 39(4), 644-658, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.729032>.

- Stes, A. et al. (2014). Understanding differences in teaching approaches in higher education: A perspective. *Reflecting Education*. 9(1), 21-35.
- Stes, A., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2013). Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students. *Instructional Science*, 1(6), 1103–1126. doi: 10.1007/s11251-013-9267-4.
- Stes, A., Donche, V. & Van Petegem, P. (2014). Understanding differences in teaching approaches in higher education: an evidence-based perspective. *Reflecting Education*. 9. 21-35.
- Stes, A.; Verdurmen, C. & Van Petegem, P. (2012). Onderwijsaanpak: docentprofielen in het hoger onderwijs. *ORD 2012*, Wageningen. Universiteit Antwerpen.
- Streitwieser, B. & Light, G. (2010). When Undergraduates Teach Undergraduates: Conceptions of and Approaches to Teaching in a Peer Led Team Learning Intervention in the STEM Disciplines--Results of a Two Year Study. *International journal of teaching and learning in higher education*, 22(3), 346-356.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2010). 'Teach as you preach': The effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education - EUR J TEACH EDUC.* 33. 43-64, doi: 10.1080/02619760903457818.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

- Sze-yin Shirley Yeung (2015). Conception of teaching higher order thinking: perspectives of Chinese teachers in Hong Kong, *The Curriculum Journal*, 26(4), 553-578, doi: 10.1080/09585176.2015.1053818
- Tanase, M. & Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and teacher education*. 26(6), pp. 1238-1248, doi: 10.1016/j.tate.2010.02.009.
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J., & Puiggali, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186. doi: 10.6018/rie.32.1.172771.
- Thomas, M. (2013). Teachers' Beliefs about Classroom Teaching – Teachers' Knowledge and Teaching Approaches, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 89(10), 31-39. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.08.805.
- Tran, N. (2015). Reconceptualization of approaches to teaching evaluation in higher education. *Issues in Educational Research*, 25(19).
- Travieso, V. D. & Ortiz, C. T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100009&lng=es&tlng=es.
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Springer Science+Business Media* 40, 607–621, doi: 10.1007/s11251-011-9192-3.

- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory, *Educational Psychology Review*, 16(4), 40 -424. doi: 10.1007/s10648-00 -0007-9
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275–284.
- Trigwell, K., Caballero, R. K. & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- Trigwell, K; Prosser, M. & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*. 24 (4), 349-360. doi: 10.1080/07294360500284730
- Ünver, G. (2013). The Effects of the Educational Training Courses on the Doctoral Students' Conceptions of Effective Teaching. *Yükseköğretim: Journal of Higher Education*. 3(2) 82-87.
- Van Petegem, P. & Stes, A. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educar*. 51(1). 13-36. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.642>.
- Van Petegem, P. & Donche, V. (2006). Learning environment research in higher education. Assessing patterns of learning and teaching. In D. Fisher & M. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 93–124). Singapore: World Scientific.

- Varnava, M. D. (2011). Faculty Conceptions of Teaching: Implications for Teacher Professional Development. *Mcgill Journal of Education*, 46(1), 123-132.
- Ventura, A. C. (2016). ¿Enseño como aprendí? el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*. 44, 91-98.
- Vilanova, S. L., Mateos-Sanz, M. & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(3), 53-75. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003&lng=es&tlng=es.
- Yilmaz, A. (2011). Quality problem in teaching profession: Qualities teacher candidates feel to be required of teachers. *Educational Research and Reviews*, 6(14), 812-823.
- Yilmaz, K. (2009). Democracy through learner-centered education: A Turkish perspective. *International Review of Education*, 55, 21-37, doi: 10.1007/s11159-008-9112-1.
- Zabalza, M. (2013). La formación del profesorado universitario. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14, doi: 10.4995/redu.2013.5515
- Zabalza, M. (2016). *Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria*, 0(5), 68-80. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (1ª ed.). Madrid: Narcea S.A.
- Zhu, Z. & Fan, X. (2013). Reflections on Teachers' Conceptions of Teaching: A case study. *Chinese Education and Society*. 45(4), 42-55.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*. 25(1), 3-17.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de Enfoques de Enseñanza (Adaptado al contexto mexicano)



Cuestionario Enfoques de Enseñanza 1

Los enfoques de enseñanza buscan entender las formas en que los profesores universitarios abordan la enseñanza en los distintos contextos y la correspondencia que estos tienen con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este cuestionario pretende explorar esas diferentes formas en las que el profesor aborda la enseñanza (Trigwell & Prosser, 2004).

El cuestionario consta de tres partes; la primera es la información personal de cada profesor, en la segunda se incluyen preguntas sobre la forma en la que el profesor aborda su actividad docente por medio de una lista de afirmación que deberá responder según su grado de preferencia. La tercera parte es una serie de preguntas abiertas que le pedimos que responda con su concepción personal y real.

La información que provean será utilizada confidencialmente.

I. Datos Generales

1.- Edad: Género:

2.- Titulación / Especialidad

3.- Grado Máximo de estudios:

4.- Años de experiencia docente (Marcar la opción adecuada)

(1) Sin experiencia (2) Menos de 5 años (3) Entre 6 y 10 años (4) Entre 11 y 20 años (5) Más de 21 años

5.- Materia (o materias) que imparte:

INVENTARIO “APPROACHES TO TEACHING”

II. Instrucciones: Cada enunciado plantea formas de enseñar una unidad de aprendizaje, por favor elija su respuesta marcando el cuadro indicado. Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial.

- 1.- Raramente o nunca
- 2.- Casi nunca
- 3.- Algunas veces
- 4.- Casi Siempre
- 5.- Siempre

1.- Planeo mi clase en esta unidad de aprendizaje con la idea de que la mayoría de los estudiantes tienen muy poco conocimiento de los temas que se verán.	1	2	3	4	5
2.- Es importante que la unidad de aprendizaje deba ser completamente descrita en términos de <u>objetivos específicos</u> , relacionándolo con lo que los estudiantes tienen que saber para el examen.	1	2	3	4	5
3.- En mis interacciones con estudiantes en esta unidad aprendizaje, trato de entablar conversaciones en clase sobre el tema que estamos estudiando.	1	2	3	4	5
4.- Es importante presentar a los estudiantes hechos prácticos para que conozcan que es lo que deben aprender para ésta unidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5
5.- Creo que la evaluación en esta unidad de aprendizaje debería ser una oportunidad para que los estudiantes se den cuenta de lo que han aprendido a nivel conceptual.	1	2	3	4	5
6.- Al organizar la unidad de aprendizaje propongo un espacio de tiempo para que los estudiantes puedan compartir entre pares las dificultades a las que se han enfrentado al estudiar la asignatura.	1	2	3	4	5
7.- En esta unidad de aprendizaje me enfoco en cubrir los temas que pueden estar disponibles en un libro de texto.	1	2	3	4	5
8.- Motivo a los estudiantes a que reestructuren lo que saben de acuerdo al nuevo conocimiento adquirido.	1	2	3	4	5
9.- Durante esta unidad de aprendizaje, utilizo ejemplos ambiguos que provocan debate entre los alumnos.	1	2	3	4	5
10.- Estructuro la manera de enseñar en esta unidad de aprendizaje para que los estudiantes aprueben la evaluación.	1	2	3	4	5
11.- Pienso que un elemento importante de la clase, al enseñar esta unidad de aprendizaje, es proveer a los estudiantes la información necesaria.	1	2	3	4	5
12.- En esta unidad de aprendizaje solo enseño a los estudiantes la información que necesitan para aprobar los exámenes.	1	2	3	4	5
13.- Creo que debería saber la respuesta a cualquier pregunta que los estudiantes pudieran expresar durante el curso de la unidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5
14.- Presento oportunidades para que los estudiantes intercambien información acerca de lo que entienden de la unidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5
15.- Creo que es mejor que los estudiantes realicen sus propios apuntes a que solo copien los míos.	1	2	3	4	5
16.- Creo que gran parte del tiempo de enseñanza de esta asignatura debería usarse para indagar acerca de las ideas que se van formando los alumnos.	1	2	3	4	5

III. Preguntas abiertas: Responde las siguientes cuestiones.

- a) ¿Qué es enseñar? (expresa tu idea)
- b) Define tres rasgos de lo que entiendes por una buena enseñanza
- c) ¿Qué es aprender? (expresa tu idea)
- d) Define tres rasgos de lo que entiendes por un buen aprendizaje