



**BUAP**

---

---

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TÍTULO DE LA TESIS**

**LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO  
SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA  
RELACIÓN CON SU PRÁCTICA.**

Presenta

**Lic. Karen Venegas Cortez**

Director de tesis

**Dr. Esteban Miguel León Ochoa**

Comité tutorial

**Dra. María Bernarda González Pérez**

**Dr. Jesús Márquez Carrillo**

Puebla, Puebla

Enero 2024

## Índice

Introducción .....	7
Antecedentes .....	9
Planteamiento del problema.....	11
Preguntas de Investigación .....	13
Objetivos .....	13
General.....	13
Específicos:.....	13
Importancia y Justificación del Estudio .....	14
Alcances y Limitaciones .....	15
Capítulo I. Marco Contextual y Normativo .....	16
1.1 Contexto Internacional.....	16
1.1.1 UNESCO .....	16
1.1.2 OCDE.....	17
1.2 Contexto Nacional .....	19
1.2.1 Programa Sectorial de Educación 2019-2024.....	19
1.2.2 Ley General de Educación 2019 .....	20
1.2.3 Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022 .....	22
1.3 Contexto Estatal .....	23
1.3.1 Plan Sectorial de Educación del Estado de Puebla 2019-2024.....	23
1.3.2 Ley General de Educación del Estado de Puebla.....	24
1.4 Contexto Institucional.....	25
1.4.1 Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) No. 151 .....	25
Capítulo II. Marco Teórico. ....	27
2.1 Concepto de creencia .....	27
2.2 Formación de las Creencias .....	27
2.2.1 Funcionamiento de la creencia.....	29
2.2.2 Fuentes de validez de las creencias.....	33
2.2.3 Creencias y conocimiento .....	34
2.3 Manifestaciones de las creencias en la práctica docente .....	36
2.4 Tipos de creencias.....	39
2.4.1 Creencias centrales y periféricas.....	39

2.4.2 Creencias acerca de la autoeficacia y el autoconcepto .....	40
2.4.3 Creencias educativas, epistemológicas, de enseñanza y aprendizaje .....	41
2.5 Los procesos de cambio de creencias .....	45
2.5.1 Modelo de Cambio Conceptual .....	45
2.5.2 Modelo de Reconstrucción Cognitiva del Conocimiento .....	46
2.5.3 Modelo dual de cambio conceptual cognición-afecto. ....	46
2.6 Implicaciones del cambio conceptual en los procesos de formación docente. ....	47
Capítulo III. Metodología .....	53
3.1 Tipo de la Investigación.....	53
3.2 Sujetos.....	54
3.3 Instrumentos.....	55
3.4 Procedimiento .....	56
Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados.....	58
4.1 Agrupación de las unidades de significado para la formación de temas (categorías). ....	60
4.2 Descripción textural-estructural de los temas surgidos de las entrevistas. ....	61
4.3 Descripción textural-estructural de cada entrevista. ....	76
4.4 Proceso de reducción fenomenológica.....	89
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones. ....	93
5.1 Conclusiones .....	93
5.2 Recomendaciones .....	95
Referencias.....	97
Anexos .....	104
Anexo A. Guión de la entrevista.....	104
Anexo B. Acta de consentimiento informado.....	107
Anexo C. Matriz de relaciones de códigos .....	108
Anexo D. Mapa de agrupaciones de códigos.....	108
Anexo E. Descripción textural por tema para cada entrevista .....	109
Anexo F. Descripción estructural por tema para cada entrevista.....	109

## **RECONOCIMIENTO**

A los doctores María Bernarda González Pérez y Jesús Márquez Carrillo por su tiempo, dedicación y profesionalismo que tuvieron para asesorar el trabajo realizado en este proyecto de tesis. Mi especial reconocimiento al Dr. Esteban Miguel León Ochoa por su paciencia, trabajo y dedicación mostrada en cada etapa de la realización de este proyecto y por la confianza que siempre me infundió para concluirlo con éxito.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi mamá, por apoyarme a lo largo de toda mi formación de la maestría, sin tu ayuda no hubiera sido posible concluir con éxito.

A mi padre y hermanos, por alentarme y apoyarme siempre que se los pedí, su paciencia y comprensión fueron vitales para seguir adelante en esos momentos difíciles.

A mi esposo e hijos, por su paciencia y comprensión mostradas al sacrificar nuestro tiempo juntos por la realización de este proyecto, su amor, me dio la motivación y la fuerza necesaria para poder concluirlo.

A mis amigos y compañeros de trabajo por estar presentes, apoyarme y alentarme en todo momento.

## **DEDICATORIA**

A mi mayor motivación en la vida, mi ejemplo, mi gran maestro, mi inspiración. Mi amado padre en la fe Apóstol Naasón Joaquín García. Su enseñanza siempre ha sido una guía en todo lo que hago, sus palabras me dieron la fuerza en esos momentos difíciles que tuve durante la realización de este proyecto. Todo lo que hago y lo que pudiera llegar a hacer tienen sentido por su existencia.

Este logro es para usted.

## Introducción

En el contexto actual, se entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el desarrollo profesional de los docentes son de suma importancia para lograr la calidad de la educación, por tanto, es necesario que los docentes participen en la toma de decisiones acerca de qué tipo de formación responde mejor a sus necesidades e inquietudes (Bailey, 2017). Lo que se plantea en la presente investigación es que, los profesores enseñan partiendo de lo que significa para ellos enseñar desde sus procesos de pensamiento y, en particular, desde sus creencias.

La indagación en el pensamiento del profesor lo conciben como un ser reflexivo que piensa y analiza sobre sus propias acciones con el fin de tomar decisiones y mejorar sus prácticas en el aula. Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor lo han abordado a partir de diversos constructos como: actitudes, conocimientos, teorías implícitas, percepciones y creencias (Díaz et al., 2015).

Es importante señalar que, en la investigación educativa, el estudio de las creencias se ha realizado desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, algunas investigaciones comparan a las creencias con teorías implícitas no conscientes, otras consideran que las creencias se encuentran en el ámbito del conocimiento común, inconsciente relacionado con la tradición cultural, entre otras posturas (Porlán et al, 1997).

En el caso de esta investigación, se plantea que las creencias poseen atributos o propiedades únicas que no se comparan con otras construcciones mentales (Bailey, 2017). Se reconoce que las creencias son conocimientos verdaderos *creídos* que son útiles, por lo tanto, guían las prácticas de los docentes. Las creencias se originan en las experiencias personales que han sido significativas, son conscientes y se recuerdan con facilidad, ya que se encuentran en la memoria episódica, la cual

se compone de recuerdos significativos. Intervienen en la interpretación de nuevos conocimientos y fenómenos, lo que ayuda a darle sentido a las situaciones que se presentan en el aula, por lo que favorecen la toma de decisiones antes y durante la enseñanza (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Kagan, 1992; Rokeach, 1968; Mansour, 2009; Davis y Andrzejewski, 2009; Bailey, 2017).

A este respecto, el objetivo de la presente investigación es conocer qué experiencias significativas y procesos de formación han contribuido en la construcción de creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes que laboran en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) No. 151, el cual es un bachillerato tecnológico, ubicado en la comunidad de Tepeaca, Puebla, y comprender cuáles son las creencias sobre enseñanza-aprendizaje que guían sus prácticas. En este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como el resultado de la interacción entre docentes, alumnos y supuestos curriculares dentro de una cultura escolar y social (Meneses, 2007). En cuanto a los procesos formativos, se hace referencia a la formación inicial y a la preparación continua (Imbernón, 2002).

Cabe resaltar, el hecho de que la mayoría de los docentes que labora en dicha institución están formados en diferentes disciplinas, es decir, cuentan con los conocimientos en materias como química, matemáticas, física, biología, etc., pero no con conocimientos propios en docencia o pedagogía que les permita llevar a cabo su labor de manera más eficaz. Además de que la mayoría de estos profesores cuentan con una amplia experiencia docente, que les hace guiar sus prácticas más por las experiencias vividas que por una metodología o estrategias didácticas bien establecidas. Por lo anterior, resulta interesante conocer que creencias han construido y qué tipo de creencias son valoradas en su práctica desde su propia experiencia.



## **Antecedentes**

El estudio de las creencias, se encuentra dentro de las investigaciones sobre la cognición de los docentes, denominado paradigma del pensamiento de profesor. Este paradigma, reconoce a la importancia de las creencias de los docentes para darle significado a las actividades, definir las tareas y tomar decisiones.

En este sentido, la investigación de las creencias docentes, se ha llevado a cabo de múltiples formas y desde diversos enfoques. Sin embargo, en el caso de México, no existen, muchas investigaciones al respecto. En este apartado, se presentan algunos estudios sobre las creencias que enfatizan la influencia de los procesos formativos y las experiencias significativas como fuentes de creación de creencias y que se han realizado en los últimos años.

El estudio realizado, por Nieto (2023), denominado "La influencia de las experiencias previas de aprendizaje en la formación de profesores de español como lengua extranjera", y cuyo objetivo fue indagar en la influencia de las experiencias y creencias previas en la formación docente. El estudio contó con la participación de 93 docentes aspirantes a ingresar a la maestría en Enseñanza de Lenguas, en una universidad. Los datos recabados consistieron en respuestas a un examen y se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido. Los resultados de la investigación permitieron concluir que las experiencias y creencias previas de los profesores influyen directamente en sus procesos de formación y en su futura práctica docente.

Asimismo, en otra investigación realizada por Bailey y Flores (2021), llamada "¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza", se tuvo como objetivo entender cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios, considerando una posible explicación en los estudios de sus creencias acerca de la

enseñanza. Para llevar a cabo la investigación se utilizó un enfoque cualitativo desde la teoría fundamentada, contando con la participación de 11 docentes universitarios. Los resultados del estudio, concluyeron que los docentes aprenden a enseñar utilizando las creencias que les funcionaron para aprender y la creencia en los resultados de su propio aprendizaje.

Por otro lado, el estudio denominado "Las creencias de profesores de química de bachillerato sobre la enseñanza", llevado a cabo por Trinidad (2020), buscó conocer las creencias sobre enseñanza que tienen los profesores de química en bachillerato, para ello, se usó una metodología de tipo fenomenográfica, contando con la participación de 10 docentes. Los hallazgos encontrados, señalan que las creencias de los docentes corresponden con su forma de enseñar, por lo tanto, es importante considerar a las creencias en los procesos de formación docente.

De igual forma, la investigación realizada por Jiménez (2019), cuyo nombre es "Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente", tuvo por objetivo, analizar las creencias que tienen los docentes universitarios sobre su práctica docente. Para ello, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa, en donde participaron 8 profesores universitarios. Los resultados, señalan que los docentes llevan a cabo su práctica de acuerdo a lo que ellos creen que se debe hacer en el aula, y que estas creencias tienen su origen en las experiencias profesionales que han tenido los docentes a lo largo de su trayectoria.

Por último, se presenta un estudio realizado por Alsina et al (2017), denominado "Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros", cuyo propósito fue identificar marcas de autorregulación que pueden contribuir a la transformación de conocimiento didáctico-disciplinar implícito en conocimiento profesional durante la formación inicial de maestros y para lo cual, se contó con la participación de 231 maestros, mediante la metodología de la teoría fundamentada. Los hallazgos de esta investigación,

resultan interesantes ya que, consideran a las experiencias previas y las creencias docentes como procesos cognitivos de deconstrucción de conocimiento implícito, y señalan que a pesar de que en otras investigaciones se constataba la dificultad de cambiar estos procesos cognitivos (experiencias previas y creencias), el modelo de formación realista-reflexivo, logro cambiar aquellos conocimientos que representaban un obstáculo para la construcción del propio perfil docente.

La revisión de estos estudios permite constatar, que, en los últimos años, el estudio de las creencias ha ido más allá de la simple identificación de las mismas, lo que se pretende es conocer la forma en cómo se construyen las creencias y su impacto en la práctica docente. Por lo que la presente investigación, resulta relevante, para la investigación educativa actual.

### **Planteamiento del problema**

El estudio de las creencias de los profesores es una forma de entender cómo éstos conceptualizan su trabajo para poder comprender su manera de enseñar dentro del contexto educativo en el que se desenvuelven (Pajares, 1992).

Hoy en día, el contexto de enseñanza-aprendizaje se encuentra sumergido en procesos de reformas curriculares en donde los profesores aparecen como responsables de la implementación de los nuevos modelos educativos. Asimismo, estos procesos de renovación han omitido la reflexión de las condiciones culturales, de organización laboral y académica, y se han introducido contenidos curriculares elaborados por otros sin un análisis crítico sobre su pertinencia (Díaz-Barriga, 2010).

Lo anterior, ha subordinado la capacitación y desarrollo profesional docente a las necesidades de las reformas educativas, por lo que la formación de los maestros se ha convertido en una imposición, en lugar de espacios que permitan el aprendizaje. En este sentido, los programas

de formación docente se configuran en acciones de apoyo e implementación de las reformas e implican cambios en la manera de llevar a cabo las actividades académicas, nuevas técnicas didácticas e incorporación de la tecnología (Bailey, 2017).

Al respecto, Woolfolk et al (2006) señala que las reformas educativas y los procesos de formación docente no solo deben enfocarse en el cambio de las prácticas pedagógicas, sino que también deben de comprender y considerar las creencias de los docentes y sus prácticas, debido a que los profesores interpretan las situaciones de enseñanza desde sus creencias. La investigación educativa indica que las creencias que tiene un docente están asociadas a un estilo congruente de enseñanza (Ertmer, 2006; Kagan, 1992 y Mansour, 2013).

En este sentido, la importancia de las creencias radica en que éstas proporcionan significado a las actividades que el profesor realiza en el aula, le ayuda a definir las actividades de enseñanza-aprendizaje y a tomar decisiones, por lo tanto, aportan estructura, orden, dirección y valores compartidos a la práctica de los docentes (Bailey, 2017).

La mayoría de las investigaciones acerca de las creencias de los docentes se han centrado en docentes universitarios y de educación básica, siendo el nivel medio superior muy poco abordado. Como es sabido, normalmente los docentes en este nivel educativo inician su práctica enseñando como sus antiguos profesores, es decir con esas creencias sobre cómo enseñar que se formaron durante su trayectoria estudiantil y que pueden persistir a lo largo de su carrera profesional (Davis y Andrzejewski, 2009; Murphy y Mason, 2006; Woolfolk et al., 2006). Por lo anterior, es de esperarse que los profesores enseñen de acuerdo a las experiencias formadas cuando eran estudiantes y las aprendidas durante los cursos de capacitación docente.

Este reconocimiento de que los profesores enseñan con base en lo que significa para ellos enseñar, desde sus creencias construidas durante su formación educativa y trayectoria profesional, hace que el papel de los profesores en la educación adquiera un carácter decisivo, ya que son éstos los que llevan a cabo la enseñanza y ponen en marcha las orientaciones educativas propuestas en los modelos educativos. En este sentido, se plantean las preguntas de investigación que a continuación se presentan.

### **Preguntas de Investigación**

- ¿Qué experiencias significativas y procesos de formación contribuyen a la construcción de creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje de los profesores del bachillerato tecnológico CETIS 151?
- ¿Qué creencias guían la práctica docente de los profesores del bachillerato tecnológico CETIS 151?

### **Objetivos**

#### **General**

Comprender cuáles son las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que guían la práctica docente de los profesores del bachillerato CETIS 151 mediante la identificación de los procesos de formación y experiencias significativas que han contribuido a la construcción de esas creencias.

#### **Específicos:**

- Identificar los procesos formativos y experiencias significativas que han contribuido a la construcción de las creencias de los profesores del bachillerato tecnológico CETIS 151.

- Comprender cuáles son las creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje que guían la práctica de los docentes del bachillerato tecnológico CETIS 151.

### **Importancia y Justificación del Estudio**

La indagación del pensamiento del profesor como un ser que piensa, tiene creencias, experiencias, siente y toma decisiones, representa un área de suma importancia para mejorar la calidad educativa ya que representa una forma de entender las prácticas de los docentes.

De igual forma, la presente investigación adquiere importancia teórica ya que en esta línea de investigación la mayoría de las investigaciones se han enfocado en disciplinas específicas como las creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, de las matemáticas, del inglés como lengua extranjera y la tecnología. Asimismo, se han centrado en ciertos puntos particulares como: las creencias epistemológicas, creencias acerca del curriculum, sobre la diversidad cultural y los ambientes de aprendizaje. Igualmente, de la revisión realizada, se han encontrado muy pocas investigaciones sobre las creencias que sean de corte cualitativo, siendo las de corte cuantitativo las más abundantes en el contexto mexicano.

En cuanto a la utilidad práctica, el análisis realizado en el presente proyecto de investigación, puede servir como punto de partida para que los docentes analicen sus creencias y logren identificar aquellas que influyen de manera importante en sus prácticas, lo que les permitirá reflexionar en las causas que explican su forma de enseñar, comprender su propia práctica y de ser necesario realizar los cambios pertinentes. De igual forma, este trabajo de investigación proporciona un área de oportunidad para mejorar los programas de capacitación continua de los docentes para convertirlos en espacios en donde se promueva la reflexión y el análisis de la práctica docente desde las creencias de los profesores.

## **Alcances y Limitaciones**

Identificar las creencias que tienen los docentes, aporta conocimiento para comprender la práctica docente, este conocimiento permite explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la visión de los profesores que los lleve a un entendimiento de su propia labor docente y de esta forma, desarrollar una comprensión de su enseñanza e identificar las experiencias y procesos formativos que han influido en la construcción de sus creencias.

Asimismo, los resultados de esta investigación, tienen una utilidad práctica, al brindar una oportunidad de que los docentes analicen sus creencias y logren identificar aquellas que influyen, de manera significativa, en su práctica. Esto les permitirá reflexionar y comprender su enseñanza, e implementar cambios si así lo consideran pertinente.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se puede mencionar la dificultad que se tuvo para poder encontrar el tiempo necesario para aplicar las entrevistas, ya que, a pesar de que ya se contaba con el instrumento, no fue posible aplicarlo de manera inmediata, por la diversidad de actividades que deben realizar los docentes durante el semestre, por lo cual se optó por aplicar la entrevista en el periodo intersemestral de enero 2023, ya que es en ese periodo en donde los docentes están más disponibles en cuestiones de tiempo.

De igual forma, la metodología de investigación que se decidió utilizar, representó una limitación ya que consume mucho tiempo, en comparación de otras metodologías, asimismo, las descripciones textuales y estructurales que se realizan para llegar a la reducción fenomenológica, en un punto se vuelve tedioso al estar revisando una y otra vez la información. Sin embargo, al final, se pudo entender que este proceso representa la riqueza de la fenomenología, ya que permite analizar la información de manera profunda, lo que genera mejores resultados.

## **Capítulo I. Marco Contextual y Normativo**

La creación de una creencia y todo lo que esto conlleva se encuentra determinada principalmente por la cultura general que rodea al sujeto y que, en cierta manera, va a determinar esa generación de pensamientos, actitudes, aptitudes y opiniones (Solís, 2015).

En este sentido, el presente capítulo pretende dar conocer el contexto internacional, nacional, estatal e institucional en el que están inmersos los docentes de Educación Media Superior, lo cual contribuya a una mejor comprensión de las creencias que dichos profesores, y más específicamente los que laboran en el bachillerato tecnológico CETIS 151, han adquirido influenciados por este contexto en donde desarrollan su labor profesional.

### **1.1 Contexto Internacional**

#### **1.1.1 UNESCO**

Actualmente, vivimos en un contexto mundial caracterizado por la incertidumbre, consecuencia de la revolución digital y de los recientes cambios sociales y económicos. Ante este panorama, el papel de los docentes es indispensable para poder hacer frente a los retos actuales y lograr que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje que se persiguen a nivel internacional (Martínez, 2014).

Para ello, como lo señala la UNESCO en su documento *Declaración de Incheon y Marco de Acción Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 4 – Educación 2030*, es necesario reconocer el rol que tiene el docente para una enseñanza eficaz en todos los niveles educativos y para el logro de la calidad de la educación.



Los docentes son clave para el éxito del ODS-4 Agenda Educación 2030 en su totalidad los docentes son indispensables para una educación de calidad, será necesario asegurarse de que se les confiera independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean calificaciones profesionales, y reciban apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados (UNESCO, 2015, p. 54).

En el documento también se menciona la necesidad de que los docentes cuenten con una capacitación continua que se pertinente y acorde a sus contextos y necesidades, de tal forma que se pueda garantizar un mejor aprendizaje para los estudiantes.

La falta y/o inadecuación de un desarrollo profesional continuo y de apoyo para los docentes, así como de normas nacionales para la profesión docente, son los principales factores que empobrecen la calidad de los resultados del aprendizaje (UNESCO, 2015, p.54).

Asimismo, la UNESCO en el documento *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*, enfatiza la relación que existe entre una buena enseñanza y el éxito en el aprendizaje.

La evidencia que la calidad y el éxito del aprendizaje se basa primero en la calidad y eficacia de la docencia como la variable escolar más importante influyendo sobre el rendimiento escolar, así como los enlaces fuertes que se necesitan entre buenas políticas docentes y los planes del sector de educación (UNESCO, 2015, p. 13).

### **1.1.2 OCDE**

Como lo señala el informe Panorama de la educación indicadores 2021 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la educación Media Superior tiene como objetivo preparar al alumnado para acceder a otros niveles de educación o al mercado laboral, y

convertirse en ciudadanos comprometidos. En muchos países, este nivel educativo no es obligatorio y puede durar de dos a cinco años. En general, la demanda de personas graduadas en la Educación Media Superior está aumentando en todo el mundo, con el desarrollo de una variedad de itinerarios educativos. De hecho, la obtención de un título de educación Media Superior es cada vez más importante en todos los países de la OCDE.

Dicho documento también señala que actualmente, se considera que la educación Medio Superior es el nivel mínimo para abordar con éxito el acceso al mercado laboral y es requisito para acceder a la educación superior. El desarrollo y el fortalecimiento de este nivel educativo, pueden hacer más inclusiva y atractiva esta etapa educativa para individuos con preferencias e inclinaciones diferentes.

En cuanto a los aspectos de la vida laboral del profesorado en el nivel Medio Superior, el informe menciona que para la media de países de la OCDE, el profesorado de la escuela pública imparte 685 horas al año de enseñanza directa, mencionando que en general, en la mayoría de países de la OCDE, el número de horas de enseñanza tiende a decrecer conforme aumenta el nivel educativo de educación primaria a secundaria, salvo excepciones como México, donde aumenta, asimismo es importante mencionar que en los países de América Latina el número de alumnos por docente oscila entre 25 a 28. El informe también indica que, en la mayoría de los países de la OCDE, el profesorado dedica más de la mitad de su horario laboral reglamentario a tareas diferentes a la docencia, representando solamente un 44.2% de su horario reglamentario para la enseñanza directa y el resto para otras labores como son la preparación de clase, correcciones de trabajos, trabajo administrativo, etc.

Respecto a los sueldos de los profesores, el informe señala que en general en los países de la OCDE tiende a subir de acuerdo con la experiencia de los maestros y que, de igual manera, el

suelo suele aumentar según el nivel educativo que impartan. En México, los salarios máximos son entre un 38% y un 196% más altos que los salarios mínimos en cada nivel educativo.

Después de analizar estos indicadores sobre la educación en el nivel Medio Superior a nivel mundial, podemos agregar que, en el mundo actual, vivimos en un contexto caracterizado por la incertidumbre, consecuencia de la revolución digital y de los recientes cambios sociales y económicos.

## **1.2 Contexto Nacional**

La oferta de Educación Media Superior en México, está conformada por tres modelos: bachillerato general, bachillerato tecnológico o bivalente y profesional técnico. Cada uno de estos modelos cuenta con distintas formas de financiamiento: federal, estatal, autónomo y privado. Este nivel comprende una red de 33 subsistemas que atiende a 4, 985,005 alumnos con un total de 408, 267 maestros y 20,943 planteles en todo el país. (INEGI, 2020).

Los desafíos actuales más importantes para este nivel en nuestro país, se relacionan con el abandono escolar, que se encuentra en una tasa de 10.8%, según datos del INEGI (2020), así como el rezago y la desigualdad que existe sobre todo en el nivel medio superior, el cual es muy inaccesible para la población afro descendiente e indígena (Bustamante, 2014).

### **1.2.1 Programa Sectorial de Educación 2019-2024**

Es importante señalar, que uno de los fundamentos normativos del Programa Sectorial de Educación (PSE) se basa en el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4), referente a la Agenda 2030 de la UNESCO. En este sentido, el PSE (2020-2024) señala que estamos ante un gran desafío, los fines de la educación media superior exigen tareas que requieren un trabajo intenso y bien orientado de muchas personas y organizaciones, durante varios años, para

avanzar, con el fin de lograrlos. En esta línea, el papel de cada uno de los docentes de Educación Media Superior en México, juega un papel muy importante para ayudar a los jóvenes de este nivel a enfrentar los retos actuales que se les presentan. Por ello, se enfatiza el rol vital que tiene los docentes como agentes de cambio y fomenta su participación activa para el cumplimiento de los objetivos planteados, revalorizando su labor y capacidad profesional, considerándolo como uno de los objetivos prioritarios del PSE. Dentro de este objetivo prioritario se enfatiza el valor que tiene la participación activa de los docentes en los procesos educativos, es por ello, que, para implementar cualquier acción en el Sistema Educativo Nacional, se debe tomar en cuenta el contexto y opinión de los profesores.

En el documento, se aborda que uno de los retos para poder lograr los objetivos del programa, es lograr que los docentes cuenten con una capacitación continua pertinente que les ayude a adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para hacer frente a los requerimientos educativos que son cada vez más complejos.

Por lo anterior, es que se puntualiza la necesidad de implementar un plan de capacitación para los maestros en activo, así como fortalecer a las instituciones formadoras de docentes, de tal forma que se pueda hacer frente a las necesidades y objetivos educativos del siglo XXI.

### **1.2.2 Ley General de Educación 2019**

En concordancia con lo establecido en el PSE, la actual Ley General de Educación (LGE) establece en su artículo 14, la revalorización de los docentes como agentes de cambio en el ámbito educativo: “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica.” (DOF, 2019, p. 7).

Asimismo, en la ley se asienta que con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Estado se compromete a buscar “la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (DOF, 2019, p. 6). De igual forma, en la ley se establece una educación que permita el desarrollo integral del ser humano y que contribuya a “la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo” (DOF, 2019, p.6), y en el caso específico de los alumnos de Educación Media Superior, la ley menciona que, se debe “ofrecer una formación en la que el aprendizaje involucre un proceso de reflexión, búsqueda de información y apropiación del conocimiento, en múltiples espacios de desarrollo” (DOF, 2019, p. 18).

De esta manera deja claro el compromiso que recae principalmente sobre los docentes, para poder dar cumplimiento de este propósito en cada una de sus aulas. En esta línea, en la ley, al igual que el PSE, se establece la necesidad de brindar una capacitación continua pertinente a los profesores, citando lo siguiente en su artículo 33:

Para lograr los objetivos del Sistema Educativo Nacional, se llevará a cabo una programación estratégica para que la formación docente y directiva, la infraestructura, así como los métodos y materiales educativos, se armonicen con las necesidades de la prestación del servicio público de educación y contribuya a su mejora continua (DOF, 2019, p. 15).

Es así que, en la LGE, se puede notar el énfasis que se da a la formación y capacitación docente, como una forma de preparar a los maestros para hacer frente a los objetivos educativos que se establecen, dejando en claro la importancia de conocer las creencias de los profesores que les pueden ayudar u obstaculizar el cumplimiento de éstos.

### **1.2.3 Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022**

Atendiendo a los requerimientos de la Nueva Escuela Mexicana, establecidos en el Programa Sectorial de Educación y de La Ley General de Educación, en el 2019 se empezó a trabajar en un rediseño del Marco Curricular Común (MCC) para la Educación Media Superior (EMS).

En el documento, se enfatiza el hecho de que, para llevar a cabo el rediseño, se contó con la opinión y colaboración de los docentes, sentando un precedente y logrando de esta manera hacer que, el rediseño sea más significativo y adaptado a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El nuevo MCC para la EMS retoma como objetivos fundamentales lo sustentado en la NEM, que subraya una “esencia humanista cuando pretende formar jóvenes que se transforman a ellos mismos y con ello a su comunidad y a su nación, con plena libertad de construir sus alternativas del cambio social para mejorar” (SEP, 2022, p. 23).

Este nuevo MCC puntualiza que, para el logro de este objetivo los docentes, los docentes deben trabajar en colaboración con sus colegas y directivos, creando comunidades de aprendizaje, en donde compartan experiencias, reflexionen sobre su práctica, compartan prácticas innovadoras, basados en los intereses y necesidades de los alumnos. Además, los docentes deben promover los aprendizajes activos en el aula, uniendo recursos sociocognitivos y socioemocionales a través de proyectos integradores que al mismo tiempo hagan consiente al estudiante de la vinculación entre la teoría y la práctica (SEP, 2022).

### **1.3 Contexto Estatal**

El papel de la Educación Media Superior en el Estado de Puebla es muy importante ya que de ésta egresan las y los alumnos que anualmente ingresan a las diferentes instituciones de Educación Superior del Estado o que se insertan en el mercado laboral.

Como se ha mencionado, uno de los problemas principales de la Educación Media Superior en nuestro país es el alto índice de deserción, para el caso del estado de Puebla, esta se encuentra en 11.3%, el cual sobrepasa a la tasa nacional. Asimismo, cabe señalar que en el estado se cuenta con un total de 17, 221 docentes en este nivel educativo (INEGI, 2020).

#### **1.3.1 Plan Sectorial de Educación del Estado de Puebla 2019-2024**

Alineándose con los objetivos de la Agenda 2030, el Programa Sectorial de Educación y la Ley General de Educación, el Programa Sectorial de Educación del Estado de Puebla (2019-2024), establece “contribuye a garantizar una educación humanista que impacte en el desarrollo social de los poblanos” (SEP, 2019, p. 32).

Asimismo, señala el rol del docente como agente de cambio que ayuda a generar las condiciones educativas para el bienestar integral de las personas, por lo cual, se propone generar espacios de reflexión, análisis e intercambio de experiencias entre los docentes que permitan la mejora de los aprendizajes de los niños y jóvenes, implementar programas de incentivos para la mejora de la práctica docente, desarrollar estrategias de formación y capacitación docente, consolidar un programa de formación docente conforme a las necesidades educativas del Estado. Para lo cual, se establecen líneas de acción que permitan el cumplimiento de estos objetivos a través de la capacitación docente:

- Implementar esquemas que garanticen el perfil adecuado del personal docente para cada modalidad y nivel educativo.
- Generar espacios de reflexión, análisis e intercambio de experiencias que permitan esquemas y métodos pertinentes de enseñanza.
- Desarrollar estrategias de formación y profesionalización a docentes, personal directivo y administrativo del sector educativo.
- Consolidar un sistema de calidad para la formación de maestras y maestros conforme a las necesidades estatales y la normatividad nacional. (SEP, 2019, p. 37).

### **1.3.2 Ley General de Educación del Estado de Puebla**

De la misma forma que se ha venido describiendo en los documentos citados, en la actual Ley General del Educación del Estado Puebla, se puntualiza como el objetivo de la educación formar a alumnos de manera integral, que cuente con conocimientos de las diferentes disciplinas, pero con un sentido humanista, en donde se consideren las habilidades socioemocionales, y los valores civiles para una cultura de la paz.

Asimismo, se asume el papel central que tienen los docentes para el cumplimiento de los objetivos y se toma como estrategia un programa de capacitación docente que se explica en su artículo 98:

La Secretaría constituirá el sistema integral de formación, capacitación y actualización del Estado de Puebla, para que las maestras y los maestros ejerzan su derecho de acceder a éste... las opciones de formación, capacitación y actualización tendrán contenidos con perspectiva de género, enfoque de derechos humanos, además de tomar en cuenta los contextos locales y regionales de la prestación de los servicios educativos, así como las condiciones de vulnerabilidad social (Gobierno del Estado de Puebla, 2020).



Nuevamente, en la Ley de Educación del Estado de Puebla, se retoma la importancia de la formación docente, por lo que se puede decir que se reitera la relevancia de conocer lo que está a la base de las prácticas docentes.

## **1.4 Contexto Institucional**

### **1.4.1 Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) No. 151**

El Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) 151, es una institución de Educación Media Superior, perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) que es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la Secretaría de Educación Pública que ofrece el servicio educativo del nivel medio superior tecnológico.

Actualmente el CETIS atiende a una población total de 1196 y al ser un bachillerato tecnológico ofrecen la formación técnica en las carreras de Programación, Contabilidad y Mecánica Industrial.

En el ciclo escolar 2021-2022 contó con un número de egresados de 371 alumnos, un índice de certificación de 70.08% y un porcentaje de 37.74 de alumnos que lograron obtener el título de la carrera técnica además del certificado de bachiller. Durante este ciclo se obtuvo una eficacia terminal del 83% y un índice de aprobación del 64.96%., en cuanto al abandono escolar la tasa que se registra es de 17%.

En cuanto al personal docente, directivo y administrativo se cuenta con un total de 39 profesores, 22 administrativos y 7 directivos. En lo referente a los servicios e infraestructura el plantel cuenta con los servicios básicos de: agua potable, energía eléctrica, teléfono, drenaje e internet mediante conexión satelital. La infraestructura se encuentra en un estado aceptable (80%),

las aulas están diseñadas para alojar a 50 alumnos. se cuenta con un programa de seguridad e higiene, un programa de protección civil y emergencia escolar, con el equipo necesario para ser realizados. cabe mencionar que dichos programas se actualizan cada ciclo escolar. Todo lo anterior de acuerdo al Informe de Rendición de Cuentas del ciclo escolar 2022-2023 (Muñoz, 2023).

Como se ha mencionado, el CETIS 151, se encuentra dentro del subsistema del Bachillerato Tecnológico o Bivalente, que ofrece una formación profesional a los alumnos además de la formación propia del Bachillerato.

Refiriéndose específicamente a la situación de los docentes de esta institución se cuenta con los siguientes datos: de los 39 profesores con los que cuenta el plantel 27 son hombres y 12 mujeres, de estos 15 son de tiempo completo, 4 de  $\frac{3}{4}$  de tiempo, 16 de  $\frac{1}{2}$  tiempo y 4 que tienen menos del  $\frac{1}{2}$  tiempo. En cuanto a los grados académicos 33 de los 38 profesores tiene el grado de licenciatura o ingeniería, 6 tienen el grado de maestría y ninguno cuenta con el grado de doctorado. Es interesante observar que un 80% de la planta docente cuenta con más de 20 años de experiencia frente al grupo, un 17% de ellos tienen entre 5 y 20 años de experiencia y solo un 3% cuenta con menos de 5 años de experiencia docente (Muñoz, 2023).

## Capítulo II. Marco Teórico.

En este capítulo se hace una revisión de la literatura que sustenta teóricamente la presente investigación, al principio del capítulo se explica el concepto de creencia que guía la investigación, se explica cómo se forman y funcionan, las fuentes de validez de las creencias, las manifestaciones de las creencias en la práctica, los tipos de creencia y finalmente, los procesos de cambios de creencias.

### 2.1 Concepto de creencia

El concepto de creencia, ha sido considerado por los teóricos clásicos de esta línea de investigación, como un concepto complejo y fácilmente confundido con otros constructos de pensamiento como las teorías implícitas, las opiniones, concepciones, o actitudes (Pajares, 1992). Por lo anterior, resulta necesario clarificar el significado de creencia para la presente investigación.

Desde esta perspectiva, se entiende a la creencia como *conocimiento creído* que es sometido a criterios de validez. En este sentido, se llega a creer como resultado de someter el conocimiento a procesos de validez (Bailey, 2017). Al respecto, Pajares (1992) explica que las personas creen al considerar como válida la fuente de información, asimismo señala que, “Las personas creen que lo que leen sobre Perú en su libro de geografía debe ser correcto” (Pajares, 1992, p.312). De esta manera, el criterio de validez, se visualiza como el proceso por el cual el conocimiento, una vez adquirido, se somete a un criterio de validez para ser creído (Bailey, 2017).

### 2.2 Formación de las Creencias

La literatura señala que las creencias se forman a partir de procesos de construcción social e individual. Se construyen por las experiencias vividas habitualmente, los valores y opiniones de la

gente con la que se convive, así como por la influencia de personas importantes en nuestra vida, lo cual es transmitido por medio de normas, formas y procedimientos sociales. (Bailey, 2017).

De acuerdo a Richardson (1996), existen tres tipos de experiencias que influyen en el desarrollo de las creencias acerca de la enseñanza: Experiencias Personales, Experiencias Educativas como estudiantes y Experiencias con el Conocimiento Formal, en cursos de capacitación y actualización docente.

Las experiencias personales se refieren a experiencias que han sido significativas para la persona y que han moldeado su forma de concebir la enseñanza, es decir, son ideas preconcebidas de la enseñanza. (Bailey, 2017; Woolfolk et al., 2006). Estévez-Nenninger et al. (2014), señalan que las creencias que tienen los docentes con respecto a la enseñanza-aprendizaje están basadas en su experiencia, así como en sus procesos de socialización como estudiantes que les hacen repetir modelos de sus antiguos profesores.

En su investigación, Mansour (2013) indica que las creencias sobre la enseñanza están más basadas en la experiencia que en la teoría y que las experiencias tanto positivas como negativas que tuvieron los maestros como estudiantes en diferentes momentos de sus vidas moldearon sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias educativas como estudiantes, se refieren, a las experiencias que tuvieron los docentes durante su etapa de formación. Pajares (1992), menciona que, para muchos estudiantes, la enseñanza es algo familiar y que al aprender a ser maestros muchos de las ideas preconcebidas o preconceptos adquiridos cuando eran estudiantes se quedan arraigados durante toda su educación. Asimismo, Woolfolk et al. (2013) señalan, que estas creencias que han sido adquiridas, en muchas ocasiones, prevalecen a pesar de los programas de capacitación docente.

Las experiencias con el conocimiento formal en los cursos de capacitación y actualización docente son, las experiencias adquiridas por los docentes en ejercicio y en los cuales los profesores adquieren conocimiento con respecto a contenidos académicos y de pedagogía. En este sentido, en su investigación realizada con profesores universitarios, Estévez-Nenninger et al. (2014) , describen los efectos de la capacitación docente, vista como experiencia, en el desarrollo de creencias sobre enseñanza centradas en el aprendizaje y en el alumno, concluyendo que los docentes que había recibido capacitación en cuanto a metodologías constructivistas, solían tener creencias de enseñanza más centradas en el aprendizaje y el alumno que aquellos que no habían recibido dicha capacitación.

Como lo señalan Woolfolk et al. (2013), la investigación nos indica que los orígenes de las creencias de los profesores se conectan directamente con sus experiencias personales, por lo tanto, se puede esperar que las experiencias personales significativas sean las que prevalezcan o tengan más influencia que las experiencias educativas como estudiantes o las experiencias con el conocimiento formal. Lo anterior, nos refiere a una característica de las creencias señalada por Murphy y Mason (2012), la cual indica que las personas atribuyen un valor de importancia a lo creído, por lo que están preparadas para actuar en función de ello, aunque existan pruebas contradictorias.

### **2.2.1 Funcionamiento de la creencia**

En esencia, las creencias aprendidas se van integrando a la estructura cognitiva y pasan a formar parte del sistema de creencias en donde coexisten todas las creencias adquiridas durante el proceso de aprendizaje (Mansour, 2009; Rokeach, 1968).

De acuerdo a Pajares (1992), las creencias funcionan como un filtro por el cual se interpreta la información, es decir, determinan una forma de pensar e influyen en el procesamiento de

información posterior. Es por ello que, las creencias tienen influencia en la forma en como los profesores interpretan las situaciones que se presentan en su contexto escolar y dentro de sus aulas y esto les ayuda a tomar decisiones que sean acordes a sus creencias preexistentes.

Lo anterior, es descrito por Pajares (1992), como una función adaptativa de las creencias que ayuda a las personas a definir el mundo y a ellos mismos y, por lo tanto, le dan sentido a su práctica educativa. Asimismo, esta función adaptativa de las creencias dentro del sistema de creencias ayuda a las personas a identificarse entre ellas y formar grupos sociales (Bailey, 2017; Mansour, 2013).

Desde la perspectiva sociocultural, las creencias proporcionan elementos de estructura, orden, dirección y valores compartidos. Reducen la disonancia y la confusión, aun cuando exista incompatibilidad entre las creencias que se poseen; razón por la cual adquieren una dimensión emocional que las hace resistentes al cambio (Pajares, 1992).

En esta misma perspectiva, como lo menciona Mansour (2013), se entiende que los docentes entren al salón de clases con creencias preexistentes que les permitan darles sentido a sus actividades dentro del aula, sus estudiantes y el contexto donde se desenvuelven. De igual manera, los procesos de interacción social y el contexto en donde lleven a cabo su práctica influirán en la construcción de su propia identidad como maestros. Es decir, que las creencias están ligadas a lo que los profesores sienten sobre sí mismos, ya sea personalmente o profesionalmente, es por ello que ante un cambio o reforma pueden sentirse amenazados si dicho cambio va en contra de su sistema de creencias (Bailey, 2017; Gregoire, 2013).

Asimismo, para tratar de explicar el funcionamiento de las creencias, las investigaciones han basado sus concepciones en el trabajo de Rokeach (1968), quien señala que las creencias están

constituidas por tres componentes: cognitivo (conocimiento), afectivo (juicio, emoción) y de comportamiento (acción). De acuerdo a Nisbett y Ross (1980), el conocimiento está formado por un componente cognitivo y uno afectivo, es decir de creencia cuya función es evaluar y realizar juicios sobre el primero (Pajares, 1992).

En este sentido, Nespor (1987), describe que las creencias están constituidas por cuatro características: Presunción Existencial, Alternancia, Carga Afectiva y Evaluativa y Estructura Episódica.

La Presunción Existencial, según lo explica Pajares (1992), son creencias que son asumidas como verdades incontrovertibles e inmutables; son profundamente personales por lo que no son afectadas por la persuasión. Son conocimientos acerca de la vida física y social y van más allá del control individual y del conocimiento, como lo indica el autor: "la gente cree porque, como el Monte Everest está ahí" (Pajares, 1992, p. 309).

La alternancia consiste en que las creencias en algunas ocasiones incluyen representaciones de mundos alternativos o realidades alternas (Nespor, 1987). Esto se explica en el ejemplo proporcionado por Nespor, sobre la Sra Skylark quien creó su modelo ideal de enseñanza basado en lo que ella hubiera deseado cuando era niña; aunque ella hizo todo por diseñar su clase ideal jamás pudo obtener los resultados deseados, ya que, en su intención de cumplir con sus expectativas poco realistas, solía utilizar métodos de enseñanza ineficaces y en muchas ocasiones sus clases se quedaban a la mitad. A pesar de ello, las decisiones que tomaba en el aula solían ser con la intención de alcanzar este ideal o utopía que se había creado. Esto nos lleva a decir que, la alternancia se refiere a conceptualizaciones o situaciones ideales que difieren significativamente de la realidad y que en muchas ocasiones se usan como justificaciones de las acciones y errores que se cometen en el aula en búsqueda de alcanzar ese ideal.

En cuanto a la carga afectiva y evaluativa de las creencias, Bailey (2017) explica que, debido a esta carga afectiva de las creencias, estas suelen ser más fuertes que el conocimiento, debido a que el conocimiento tiene que pasar por un proceso de validación mientras que las creencias son resistentes a este proceso. Asimismo, el componente afectivo y evaluativo de las creencias facilitan su permanencia en la memoria a largo plazo y otorgan la sensación de seguridad. Al respecto, Nespor (1987) señala que, los aspectos afectivo y evaluativo de las creencias funcionan como reguladores que determinan la cantidad de energía que los maestros invierten en cada actividad en el salón de clases y en cómo las llevan a cabo.

De acuerdo a Nespor (1987) las creencias, a diferencia del conocimiento (el cual se organiza en redes semánticas), están compuestas principalmente de la memoria episódica, la cual está organizada en términos de experiencias personales, episodios o eventos previos que influyen en la comprensión de eventos subsecuentes. Estos episodios son experiencias significativas que se graban en la memoria episódica y que posteriormente influyen en la práctica de los profesores. En este mismo sentido, Bailey (2017) explica que estos acontecimientos significativos se integran al sistema de creencias activando la función adaptativa, por lo que pasan por un proceso de asimilación y recuperación de creencias que son consistentes con las anteriores, por lo cual se puede decir que creer es una forma de conocer al pasar por un proceso cognitivo.

En resumen, Nespor (1987) explica que, este modelo de procesamiento de información de las creencias, se debe al papel que juega el componente afectivo (emociones) en la memoria episódica, así como los procesos de asimilación y recuperación. Por su parte, Pajares (1992) señala la importancia que tienen los componentes afectivo, evaluativo y episódico de las creencias al convertirlas en un filtro a través del cual se interpretan los fenómenos.



Asimismo, es importante puntualizar que, los sistemas de creencias no requieren de consenso, a diferencia de los sistemas de conocimientos, y que las creencias individuales no necesitan coherencia interna en el sistema de creencias. Lo anterior indica que, los sistemas de creencias, dada su naturaleza, son más resistentes al cambio y menos dinámicos que los sistemas de conocimiento (Nespor, 1987).

### **2.2.2 Fuentes de validez de las creencias**

De acuerdo a Lewis (2002), el origen de cualquier conocimiento se basa en una creencia, que se vuelve un conocimiento creído. Las formas o modos de conocimiento, son las formas de elección de los valores o creencias, es decir, cualquier modo de conocimiento que se observe contiene o es el reflejo de una creencia. Es por ello, que para el autor conocimiento y creencia funcionan como sinónimos.

Para Lewis (2002), las formas de conocer no se refieren a las sugeridas por psicología cognitiva, sino a las fuentes del conocimiento creído. En este sentido propone seis maneras en las que se puede creer o saber algo, éstas describen cómo se piensa, cómo se descubre y se eligen las creencias. De igual forma, dado que las creencias se revelan empíricamente como juicios de valor, por los cuales se elige qué creer, son un método viable para dar sentido y comprender las elecciones que se realizan, desde esta perspectiva, el autor presenta seis modos que dan validez a lo creído: la experiencia, la ciencia, la fe, la deducción, la intuición y la emoción.

La experiencia se refiere al conocimiento que se logra a través de los sentidos; la ciencia se fundamenta en la experiencia sensorial para reunir datos y plantear hipótesis demostrables de los hechos; la fe es aceptar la autoridad de otro, tener fe en la autoridad externa; la deducción es someter a las creencias a diversas pruebas de coherencia; la intuición se refiere al pensamiento inconsciente que no es emocional, descubrimientos intuitivos que no tienen que ver con la lógica

o la observación; finalmente, la emoción hace referencia a la sensación de que algo es correcto, aunque no solemos asociar la idea de pensar con la de sentir, constantemente creemos y juzgamos por medio nuestras emociones.

Lo anterior, indica que. aunque el aprendizaje se da por medio del conocimiento, las personas creen en lo que conocen, en sus propias formas de conocer. Algunas personas creen más por medio de la ciencia o la intuición, algunas otras a través de la fe o la emoción, o incluso se pueden combinar varias formas de creer, de ahí que las creencias sean tan complejas y diferentes (Lewis, 2002).

Estas formas de validar lo que se cree, aportan un conocimiento importante para comprender a las creencias como modos de validar algo y como forma de conocer, ya que para creer en algo es necesario también creer en la fuente de esa información (Bailey, 2017). Es más probable que el aprendizaje sea más significativo cuando una persona conoce y cree en el objeto de su interés (Murphy y Mason, 2013).

### **2.2.3 Creencias y conocimiento**

La conceptualización de la creencia a partir de sus semejanza y distinciones con el conocimiento se debe a la idea de que son conceptos que se influyen uno a otro y en su distinción conceptual a partir del carácter verificable del conocimiento y no verificable de la creencia (Bailey, 2017). En este sentido, la mayoría de los autores concuerdan en que la distinción entre ambos conceptos radica en el carácter evaluativo de la creencia.

Es así que, resulta indispensable explicar las relaciones que existen entre conocimiento y creencia, y analizar el papel que juegan las creencias, por su propiedad evaluativa, como un modo de conocer o proceso de conocer (Bailey, 2017).

Richardson (1996), señala que, el conocimiento es verdadero y que cuenta con cierta evidencia para ser aceptado, mientras que las creencias no requieren ser verificadas para ser creídas. Bingimlas y Hanrahan, (2010), basados en las ideas de Yara (2003) señalaron que el conocimiento son afirmaciones de una realidad consensuada, mientras que las creencias son juicios o evaluaciones que hacemos acerca de nosotros mismos, de otros y del mundo a nuestro alrededor, que afectan la interpretación de los acontecimientos. Lo anterior se ejemplifica en la siguiente afirmación: “no todo el mundo estaría de acuerdo en que las aulas deben estar en silencio para que se pueda aprender, aunque en general la gente estaría de acuerdo en que la fórmula química del agua es H<sub>2</sub>O” (Bingimlas y Hanrahan, 2009, p. 417).

Murphy y Mason (2006), consideran a las creencias y al conocimiento como conceptos superpuestos, y definen al conocimiento como objetivo, verdadero y que puede ser verificado por otros, mientras que las creencias se refieren a todo lo que se acepta como verdadero, pero que no necesita ser verificado. Los autores señalan que, la mayoría de las investigaciones, al hacer esta distinción entre conocimiento y creencias, recaen en el entendido de que lo es a la vez conocido es creído.

Pajares (1992), explica lo señalado por Nisbett y Ross (1980), sobre que el conocimiento está estructurado por un componente cognitivo, esquemáticamente organizado y por un componente de creencia que posee un elemento evaluativo y de juicio, de tal modo que la creencia se vuelve un tipo de conocimiento. Al respecto, Pajares (1992) explica que, el conocimiento que tienen los docentes sobre su libro de texto es un ejemplo del componente cognitivo del conocimiento, mientras que la idea de que los hombres son mejores en matemáticas que las mujeres, es un ejemplo del componente de creencia del conocimiento.

En este sentido, Mansour (2009) señala que existen una relación interactiva entre el conocimiento y la creencia, en donde las creencias establecidas o desarrolladas por los docentes actúan como filtros u organizadores de información y a su vez controlan la forma en cómo usarla. En las interacciones entre conocimiento y creencia, las creencias controlan la adquisición de conocimiento y el conocimiento influye en las creencias.

De igual forma, Pajares (1992) hace una distinción entre dos tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo, el cual requiere creer en la fuente de su origen, la propia lógica y los sentidos; y el conocimiento procedimental, el cual implica una serie de juicios en los que se evalúa constantemente a las personas, el contexto y la situación para decidir qué procedimientos seguir.

De lo anterior, se puede concluir que conocimiento y creencia son conceptos que se encuentran en constante interacción y que como Pajares (1992) puntualiza, la propiedad de la creencia para filtrar el conocimiento (cognitivo) a través de su componente evaluativo (afectivo), es lo que marca la diferencia entre conocimiento y creencia.

### **2.3 Manifestaciones de las creencias en la práctica docente**

Cuando se habla de la relación entre las creencias y la práctica docente, normalmente se refieren a la relación entre el componente cognitivo de la creencia y el comportamiento, es decir, lo que el docente cree lo dispone a actuar conforme a lo creído (Bailey, 2017). Por su parte, Pajares (1992) señala que, para comprender la relación entre las creencias y la práctica, es necesario que se piense en términos de conexiones entre las creencias y no en creencias independientes.

Las investigaciones han demostrado que existe una estrecha relación entre las creencias y la práctica de los profesores, en cuestiones de planeación, comportamientos en el aula e interacción con los alumnos. Sin embargo, también se ha documentado que la manifestación de las creencias

en acciones es compleja ya que están determinadas por las características del contexto; la manifestación de la creencia, entonces, dependerá de lo que el profesor considere apropiado para cada circunstancia (Bingimlas y Hanrahan, 2010).

Mansour (2009) señala que la enseñanza implica enfrentarse a problemas mal definidos y situaciones imprevistas, en estos casos las creencias funcionan como filtros para darle sentido a las circunstancias del contexto y ayudan a definir tareas y a organizar el conocimiento. En este sentido, Pajares (1992) explica que, las creencias influyen más que el conocimiento en la organización y definición de las actividades, por lo que son más útiles para predecir el comportamiento. Las creencias se convierten en teorías personales que guían la práctica de los profesores, estos implementan actividades de aprendizaje según las percepciones que tengan sobre el proceso de aprendizaje y las actividades involucradas para el estudiante durante ese proceso (Mansour, 2009).

De igual forma, las creencias afectan la interpretación de los sucesos y la forma en cómo se actúa de acuerdo a las creencias, por ejemplo, si un maestro cree en la autonomía y el descubrimiento como fuentes de conocimiento, creen que los estudiantes aprenden través de la interacción y el juego (Bingimlas y Hanrahan, 2009; Davis y Andrzejewski, 2009).

En su estudio, Mansour (2009) encontró que las situaciones del contexto limitan o impiden que los docentes actúen de acuerdo a sus creencias, situaciones tales como: el comportamiento de los estudiantes, el tiempo limitado, los recursos, los contenidos del programa, las expectativas de los directivos, padres de familia y alumnos, las evaluaciones docentes, relaciones con colegas, actividades no relacionadas con la enseñanza, exceso de estudiantes en el aula, llevaron a que los maestros optaran por clases expositivas y a la memorización como métodos de enseñanza-aprendizaje.

Las manifestaciones de las creencias de los docentes en la enseñanza dentro del aula, depende también de sus creencias religiosas. En una investigación realizada con profesores egipcios, sobre la influencia del contexto sociocultural en sus prácticas, se encontró que las creencias religiosas de los profesores eran un factor muy influyente en las acciones que realizaban en el aula. Al respecto un profesor comentó: “la orientación religiosa de la sociedad, es uno de los factores que puede guiarnos en nuestras decisiones pedagógicas, especialmente en relación con temas científicos relacionados con la religión” (Mansour, 2013, p.16).

Wong (2004) señala que, los docentes tienen creencias contradictorias que compiten entre sí en prioridad. Es decir, un docente puede tener creencias tradicionales de enseñanza que lo lleven a conducir su clase de manera tradicional y al mismo tiempo puede tener creencias sobre el aprendizaje autónomo de los estudiantes que le hace modificar aspectos de su clase que estén acorde a esa creencia. Este hecho indica la complejidad tanto del sistema de creencias de los profesores como de la interacción entre las creencias y las acciones. Al respecto, Ertmer (2012) señala que cuando se presentan contradicciones entre creencias, es importante analizarlas e identificar exactamente qué creencias están influyendo en qué acciones. Es así que cuando se analizan las creencias dentro de un sistema amplio de creencias este tipo de contradicciones resultan más interesantes y significativas (Pajares, 1992).

Se puede concluir que la relación entre las creencias y la práctica es compleja y que depende de diversos factores como: las características del contexto (sociocultural y educativo), las características de la escuela y del aula; y la influencia de creencias más centrales como las creencias religiosas. Comprender estas relaciones entre las creencias de los docentes y sus acciones dentro del aula, así como sus contradicciones, ayudará a entender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bailey, 2017).

## **2.4 Tipos de creencias**

En este apartado se hace una revisión de 2 clasificaciones de tipos de creencias que han surgido de la investigación educativa, así como la clasificación propuesta por Rokeach (1968) la cual ha servido de base para comprender la función de las creencias centrales y periféricas y como ambos tipos de creencias forman un sistema de creencias.

### **2.4.1 Creencias centrales y periféricas**

Rokeach (1968) ofrece una de las primeras clasificaciones de las creencias que sigue siendo considerada por los investigadores en la actualidad. El autor describe la estructura de las creencias como un átomo en donde el núcleo mantiene todas las partículas unidas dentro de un sistema estable. Algunas creencias forman el núcleo del sistema, en una dimensión central-periférica volviéndose creencias centrales más importantes y resistentes al cambio.

El autor define esta idea de centralidad en términos de conectividad, entre más conexión y comunicación tenga una creencia con las demás, mayor influencia tendrá en las otras creencias y, por lo tanto, más central la creencia. Asimismo, en su clasificación Rokeach (1968) establece tres supuestos: (1) las creencias difieren en intensidad y poder, (2) las creencias varían a lo largo de la dimensión central-periférica y (3) las creencias centrales son más resistentes al cambio.

Rokeach (1968), agrupó a las creencias en cinco categorías de acuerdo a su conexión con las creencias centrales e indicó que todos tienen creencias que pertenecen a estas cinco categorías:

- Tipo A, este tipo de creencias se forma tempranamente, se consideran creencias centrales, no son propensas a la contradicción y por lo tanto son difícilmente modificables.
- Tipo B, estas creencias difieren de las del tipo A, al ser de asunto privado e independiente de cualquier juicio social.

- Tipo C, comparten algunas características con las del tipo A, las cuales, de alguna manera, pueden ser modificadas, según la cultura, la educación y la formación de cada individuo.
- Tipo D, se refieren a las creencias que se derivan de fuentes secundarias confiables, tales como, los libros o los medios de comunicación.
- Tipo E, son las creencias que tienen que ver con los gustos personales. Este tipo de creencias están muy lejos de ser centrales, y rara vez se conectan con las otras creencias. Éstas creencias no cambian y son consideradas insignificantes.

Con respecto a la clasificación propuesta por Rokeach (1968), Pajares (1992) ofrece la siguiente conclusión:” Los seres humanos tienen diferentes creencias con conexiones que difieren en intensidad y complejidad, lo que determina su importancia” (p. 118). Lo anterior nos indica que la fuerza de una creencia puede ser entendida por sus conexiones con otras creencias y esta conexión permite entender su importancia y su predisposición a la acción (Bailey, 2017).

#### **2.4.2 Creencias acerca de la autoeficacia y el autoconcepto**

Pajares (1992) explica que las creencias “sobre sí mismo” deben estar específicamente contextualizadas para que sean útiles y apropiadas para la investigación. El autor señala que, la conceptualización del sistema de creencias, implica el entendimiento de que este sistema está compuesto por creencias que están conectadas unas con otras y con otras estructuras cognitivas y afectivas, razón por la cual el sistema de creencias es complicado y difícil de comprender.

Con respecto a las creencias del profesor sobre sí mismo, Pajares (1992) explica las siguientes:



- Las creencias sobre la autoeficacia, son las creencias que tiene el profesor acerca de su desempeño y responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes y sobre su capacidad para desempeñar ciertas tareas.
- Las creencias epistemológicas, son las creencias que tienen los profesores acerca de la naturaleza del conocimiento.
- Las creencias sobre las causas de los profesores, o el desempeño de los estudiantes como: la autoridad, locus de control, motivación, problemas de escritura, ansiedad por las matemáticas.
- Las creencias sobre la percepción y autoestima, el valor y el concepto de uno mismo.
- Las creencias sobre temas específicos de ciertas disciplinas como: el enseñar a leer, la naturaleza de la lectura, el lenguaje.

Además de lo anterior, Pajares (1992) señala que los docentes tienen creencias que van más allá de su profesión y que, aunque influyen en su práctica, no deben confundirse con las creencias que los profesores poseen que son más específicas para el proceso educativo. Como lo menciona Bailey (2017), la clasificación que hace Pajares (1992) resulta significativa ya que, este autor les otorga una gran relevancia a las creencias personales del profesor al tratarse de creencias cercanas a la centralidad dentro del sistema de creencias.

### **2.4.3 Creencias educativas, epistemológicas, de enseñanza y aprendizaje**

De acuerdo a Davis y Andrzejewski (2009) las creencias que los docentes tienen, existen en diferentes niveles desde lo global hasta lo personal y le sirven como un marco global para comprender y relacionarse con el mundo y por medio de las cuales las nuevas experiencias son entendidas.

En este sentido, las autoras propusieron una organización de las creencias en cinco categorías que operan en diferentes niveles desde lo global a lo personal, las categorías son presentadas en forma de una pirámide invertida con las creencias globales en la cima hasta descender al último nivel con las creencias personales. Al respecto, Davis y Andrzejewski (2009) explican que, aunque las creencias personales estén colocadas al nivel más bajo, no significa que sea menos importantes o que no impacten al resto de las creencias, de hecho, cambio de creencias en cualquiera de los niveles puede crear un efecto dominó a lo largo del sistema de creencias. La pirámide diseñada por los autores presenta las siguientes categorías de lo global a lo personal:

- Escuela y Educación
- Epistemología y Aprendizaje
- Profesores y Enseñanza
- Contenido Académico
- Estudiantes
- Sí mismo

Al mismo tiempo, Davis y Andrzejewski (2009) organizan los tipos de creencias en dos grupos, el primer grupo incluye las creencias sobre la escuela y la educación, las creencias sobre epistemología y Aprendizaje y las creencias sobre los profesores y la enseñanza; el segundo grupo incluye las creencias acerca del contenido académico, las creencias sobre los estudiantes y las creencias sobre sí mismos.

Las autoras señalan que, en el nivel más global se encuentran las creencias que tienen que ver con el propósito de la escuela y la educación. Algunos maestros tienen creencias basadas en una perspectiva holística en donde el propósito de la educación es ayudar a los estudiantes a

alcanzar su potencial; otros profesores tienen creencias basados en modelos más esenciales en donde las escuelas son los lugares en donde los estudiantes adquieren conocimiento esencial para volverse miembros productivos de la sociedad.

Las creencias acerca de la escuela y la educación pueden filtrarse y afectar a las creencias epistemológicas; las creencias epistemológicas incluyen a las creencias sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de conocer, también incluye las creencias sobre los criterios que dan valor y validez al conocimiento. De la misma forma que las creencias epistemológicas son afectadas por las creencias acerca de la escuela y la educación, las creencias epistemológicas influyen en las creencias que tienen los docentes sobre el aprendizaje.

Las creencias sobre el aprendizaje hacen referencia a las creencias sobre cómo aprende la gente y lo que significa aprender, por ejemplo, si un maestro tiene ideas esencialistas pensara que solo unos tipos de conocimiento son válidos, por lo tanto, encausara todos sus esfuerzos para que sus estudiantes adquieran ese tipo de conocimientos.

De igual forma, las creencias epistemológicas influyen a las creencias que tienen los docentes sobre lo qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar, por ejemplo, aquellos maestros que crean que las figuras de autoridad son la fuente del conocimiento, pueden adoptar un enfoque más conductista sobre el aprendizaje y por lo tanto, utilizaran técnicas más instrucionistas de enseñanza, como la clase magistral basados en la idea de que los docentes tienen el conocimiento y los estudiantes aprenden el conocimiento que el maestro le proporciona. De la misma manera, las pedagogías del descubrimiento y la discusión, están fundadas en la creencia de que juntos los individuos y los grupos pueden crear aprendizajes significativos.

Asimismo, las creencias globales de los profesores tienen impacto personal en las creencias sobre el contenido académico, los estudiantes y sobre sí mismos como maestros. Las creencias sobre el contenido académico, particularmente con respecto al estatus, la estabilidad, la secuencia y el alcance, son las que le dan forma a su práctica. Estas creencias guían al profesor sobre qué contenidos enfatizar, la forma de organizar el material, a anticipar las dudas de los estudiantes y a tomar las decisiones de instrucción y evaluación.

De tipo aún más personal se encuentran las creencias relacionadas con los estudiantes, estas creencias incluyen lo que significa ser un estudiante, cómo se relacionan los estudiantes con los maestros y el impacto de las diferencias de los estudiantes en la práctica y la cultura en el aula. Al respecto, Davis y Andrzejewski (2009) mencionan que, las creencias de los docentes pueden estar en conflicto con los motivos, razones y necesidades reales de los estudiantes, en muchas ocasiones la necesidad de los docentes por mantener el control puede afectar la relación con sus estudiantes y evitar que se satisfagan sus necesidades, estas discrepancias entre las creencias de los docentes y las de los alumnos, pueden traer consecuencias negativas en la enseñanza y en la relación entre docentes y alumnos.

En el nivel más personal se encuentran las creencias de los docentes acerca de sí mismos, quienes son en relación con el curriculum, sus colegas y estudiantes: sus fortalezas y debilidades, valores; autoeficacia; y asuntos de los cuales se sienten responsables. Este tipo de creencias están organizadas jerárquicamente, de tal modo que, un maestro puede creer que es un experto en su disciplina, que es un gran instructor, pero sentir que tiene problemas con el control de grupo.

## **2.5 Los procesos de cambio de creencias**

Según Bailey (2017), la apertura al cambio de creencias se da cuando los docentes son conscientes de sus creencias y dudan de ellas. Este cambio de creencias se entiende mediante la comprensión de la forma en que se reestructura el conocimiento, por medio de los procesos que intervienen en el cambio conceptual. La investigación al respecto señala que el cambio de creencias sucede de la misma manera que la reestructuración del conocimiento y que el sistema de creencias también tiene implicaciones en dicho cambio (Bailey et al, 2016). A continuación, se revisan tres de los modelos de cambio conceptual.

### **2.5.1 Modelo de Cambio Conceptual**

Basados en la teoría de Piaget, Posner et. al (1982) propusieron un modelo de cambio conceptual para las ciencias al que denominaron Modelo de Cambio Conceptual. Los autores retoman los conceptos de asimilación y acomodación, los cuales también son aceptados por Pajares (1982) para intervenir en el cambio de creencias.

Posner et. al (1982), explican que para que se el cambio o reestructuración del conocimiento (acomodación): (1) debe haber incomodidad con los conceptos establecidos, para ello deben pasar por una serie de anomalías antes de que se pierda la fe en los métodos usados recurrentemente para resolver problemas; (2) el nuevo concepto debe ser asimilado, mediante la exploración y la experiencia; (3) el nuevo concepto debe parecer aplicable, al menos debe parecer tener la capacidad de resolver problemas; (4) el nuevo concepto debe tener la posibilidad de ser útil para la investigación.

En su investigación Mason y Murphy (2013) indican que este modelo, ayuda a los docentes a fomentar el conflicto cognitivo, este conflicto cognitivo, como herramienta pedagógica, ha sido

efectivo para provocar la reestructuración del conocimiento y de las creencias. Este Modelo de Cambio Conceptual ayudó a entender el cambio conceptual mediante la reestructuración del conocimiento y la manera en que la enseñanza puede ser más adecuada y efectiva.

### **2.5.2 Modelo de Reconstrucción Cognitiva del Conocimiento**

Dolé y Sinatra (1998), basados en la psicología social y la investigación cognitiva, proponen un modelo de cambio conceptual llamado Modelo de Reconstrucción Cognitiva del Conocimiento. Al respecto, Bailey (2016) explica que el modelo propuesto por Dolé y Sinatra (2016) surge bajo la premisa de que el modelo de cambio conceptual anterior consideraba a la reestructuración del conocimiento en términos cognitivos, sin considerar aspectos importantes como el interés y la motivación. El interés y la motivación son características de los individuos que son más capaces de revisar la información y más propensos a analizar sus propios conocimientos.

Estos aspectos personales incluyen: el interés en el tema; necesidad de revisar los conocimientos, evolución, discusión y análisis de los problemas y las soluciones. Por su parte, es necesario que los nuevos contenidos o conocimientos a adquirir sean comprensibles, que el alumno tenga suficiente conocimiento previo y la capacidad cognitiva para procesar la nueva información.

Por otro lado, las fuentes de resistencia al cambio para la reestructuración del conocimiento son: el contenido incomprensible o poco familiar y/o el poco interés en el tema. De tal forma que, para este modelo, la intencionalidad de cambiar las creencias es fundamental (Bailey,2017).

### **2.5.3 Modelo dual de cambio conceptual cognición-afecto.**

Gregoire (2003), propuso un modelo de cambio conceptual, en donde se integran los aspectos de los modelos cognitivos de cambios de creencias, así como los aspectos afectivos y motivacionales de la psicología social.

A diferencia del modelo de cambio conceptual de Dolé y Sinatra (1998), este modelo señala que en el cambio de creencias es más difícil porque en el cambio conceptual intervienen más factores afectivos como los temores de los profesores o los niveles de confianza en sí mismos.

Bailey (2016) explica que, este modelo afirma la idea de que la evaluación automática (componente evaluativo de la creencia), influye en el cambio, lo que, a su vez, afecta la motivación y la capacidad cognitiva para procesar la información, es decir, que los docentes necesitan estar activamente involucrados en el procesamiento del conocimiento. Asimismo, Bailey (2016) aclara que, según este modelo, la intención de revisar y cambiar las creencias no asegura que se produzca un cambio, ya que existen otros factores que pueden afectar el proceso como: las experiencias previas de los docentes, así como las características de la información.

De acuerdo a Murphy y Mason, estos dos modelos propuestos por Dolé y Sinatra (1998) y Gregoire (2003), nos ayudan a entender que el cambio conceptual es un proceso en el cual intervienen emociones, valores, aspectos motivacionales y cognitivos que pueden tanto facilitar como inhibir el cambio.

Actualmente, la investigación al respecto señala que, sólo con altos niveles de compromiso metacognitivo (revisión del propio conocimiento) y motivacional (intencionalidad) se pueden producir cambios profundos y duraderos (Bailey, 2017).

## **2.6 Implicaciones del cambio conceptual en los procesos de formación docente.**

Bailey (2017) menciona que, los modelos de cambio conceptual han tenido implicación en la comprensión del impacto de los programas de formación docente en el análisis de las creencias de los profesores. Según Woolfolk (2006), los maestros cambian sus creencias porque las hacen explícitas, porque empiezan a dudar de ellas y porque quedan expuestas a concepciones

alternativas más poderosas. Lo anterior indica que, para que se pueda generar un cambio, no es suficiente con hacer explícitas las creencias de los docentes, es necesario que se genere un conflicto cognitivo o disonancia, para que los profesores se den cuenta de que sus creencias no están siendo útiles en su práctica (Bailey, 2017).

Gimeno (2010) señala que, los programas más efectivos de capacitación docente son aquellos que incitan a los profesores a reflexionar sobre su práctica y a ser generadores de su propio conocimiento. Aquellos programas de capacitación que solamente se enfocan en la presentación de una reforma para su puesta en marcha, pueden conducir a resultados poco favorables. Las reformas educativas deben contemplar el sistema de creencias de los docentes, ya que estos interpretan las situaciones educativas a partir de sus creencias (Contreras, 2010). Asimismo, Gregoire (2003) indica que, las reformas educativas y programas de desarrollo docente que tienen como objetivo el cambio de creencias de los docentes, sin tomar en cuenta su funcionamiento cognitivo, suelen causar falta de confianza en los maestros para poner en práctica nuevos métodos.

Woolfolk et al (2006) apuntan que, para que la apertura al cambio de creencias está íntimamente relacionada con las creencias que tienen los docentes acerca de sí mismos. Este tipo de creencias son las más centrales dentro del sistema de creencias y son las que tienen que ver con la identidad personal y profesional del profesor, la percepción que tiene de sí mismo (autoconcepto), su autoestima y las creencias acerca de su capacidad para llevar a cabo ciertas tareas (autoeficacia) (Pajares,1992). En esta misma línea Gregoire (2003) señala que, para que exista un cambio de creencias, este debe tener sentido para su "yo", es decir, debe estar relacionado con sus intereses, valores y epistemologías individuales.

Las creencias que tienen los docentes generalmente prevalecen a pesar de los cursos de capacitación que reciben los profesores (Woolfolk et al, 2006). La dificultad en el cambio de



creencias se debe a que las creencias actúan como filtros para interpretar nuevos conocimientos y métodos de enseñanza, dado que se adquieren por la experiencia, los docentes no pueden adquirir formas de enseñanza que no hayan experimentado cuando eran estudiantes (Pajares,1992; Woolfolk et al, 2006).

De acuerdo a Mansour (2009) existe un debate sobre si las creencias influyen las acciones o las acciones influyen a las creencias. Según Pajares (1992) el cambio de creencias (cognición) se da después del cambio de comportamiento (práctica). Algunos estudios reportados por Mansour (2009) mencionan que existen una correlación entre las creencias y la práctica por lo que el cambio en la práctica puede anteceder o seguir al cambio de creencias.

Asimismo, Woolfolk et al (2006) señala que, el cambio de creencias puede darse cuando los docentes están expuestos a ideas nuevas y proyectos innovadores que los hagan dudar de sus creencias. Bailey (2017) menciona que la mayoría de los investigadores concuerdan en que el cambio de creencias y de las prácticas de los profesores es un proceso interactivo y complejo. Inclusive que un cambio en el comportamiento (práctica) no es un indicador del cambio de creencias (cognición) o viceversa.

Estévez-Nenninger et al (2014) indican la importancia de que los programas de formación y capacitación docente sean espacios en donde los docentes puedan explorar y reflexionar sobre sus creencias. En este mismo sentido, Kagan (1992) puntualiza que, para que los programas de formación docente puedan contribuir en el cambio de creencias, es necesario que, éstos permitan a los profesores examinar y cuestionar sus creencias, de tal forma que, puedan integrar el nuevo conocimiento a sus sistemas de creencias.

De igual forma, otro factor que impulsa el cambio de creencias son los contextos escolares no coercitivos donde los docentes puedan analizar sus creencias y explorar sus identidades, asimismo la colaboración con otros colegas, con los formadores y los estudiantes, la reflexión y la autoevaluación, resultan ser las formas más eficientes para propiciar el cambio de creencias (Mansour, 2013; Bailey, 2017).

Para que el cambio de creencias sea productivo es necesario que, se propicie una reflexión productiva, para ello, Davis y Andrzejewski (2009) dan las siguientes recomendaciones: primero, los maestros deben ir más allá de lo que ven y experimentan, deben analizar qué es lo que está pasando en sus salones de clase; segundo, los docentes deben analizar los problemas desde una perspectiva diferente, especialmente desde la perspectiva de sus estudiantes; tercero, los docentes deben ser animados a integrar aquello que consideren como tensiones competitivas y crear espacios para nuevas soluciones.

Por su parte, Ertmer (2006) basado en la idea de que las creencias son formadas por la experiencia y por la creencia en la autoridad como fuente de información, propone tres tipos de creencias que sirven para promover un cambio en las creencias que tienen los docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje: las experiencias personales, las experiencias vicarias y las influencias socioculturales.

En cuanto a las experiencias personales, el autor puntualiza que, si las creencias se forman a través de la experiencia, entonces el cambio de creencias se facilitará a través de las experiencias. Asimismo, el aprendizaje que produce las experiencias personales puede impulsar el cambio en las creencias arraigadas, en el conocimiento y en la práctica. Por lo tanto, se recomienda que los programas de formación docente cuenten con las siguientes características: cuestionar la propia

práctica y la de otros; hacer las creencias explícitas y usar los salones de clase como lugares de investigación.

Las experiencias vicarias son consideradas una herramienta de aprendizaje muy útil ya que, al observar a otros docentes en el aula ofrece información sobre cómo llevar a cabo la enseñanza y al mismo tiempo sirve para aumentar la motivación y la confianza por llevar a cabo una práctica exitosa también.

Las influencias socioculturales hacen referencia al hecho de que las creencias están en continua formación por las experiencias diarias que viven los profesores. En este sentido, la práctica de los docentes será más propensa al cambio si éstos participan en comunidades profesionales de aprendizaje en las que puedan discutir sobre materiales, métodos y estrategias y que puedan apoyarse en el desafío que representa la modificación de la práctica.

Davis y Andrzejewski (2009) señalan que el entender cómo se forman y cambian las creencias, conducirá al desarrollo de programas de capacitación docente que impulse un desarrollo en los profesores. Al respecto, los autores sugieren cuatro condiciones necesarias para que ocurra el cambio de creencias: (1) hacer explícitas las creencias preexistentes; (2) crear condiciones en las que las creencias preexistentes se puedan analizar; (3) ayudar a los docentes para que analicen el conflicto como un reto y no como una amenaza; (4) proporcionarle suficiente tiempo a los docentes para que puedan reflexionar sobre sus creencias y se puedan reconciliar con ellas, dentro del contexto actual de enseñanza.

De acuerdo a Mansour (2009), para propiciar el cambio de creencias, los profesores deben involucrarse en la toma de decisiones de la política educativa y, asimismo, deben involucrarse en

el diseño del plan de estudios, que les permitan construir conocimientos con respecto a la enseñanza-aprendizaje y así poder cambiar sus creencias durante el proceso.

En conclusión, el cambio conceptual en la estructura cognitiva, proporciona información sobre cómo funciona el cambio de creencias y sirve como referencia para entender el papel que tienen los programas de formación docente en el proceso de cambio. Los procesos de cambio de creencias describen cómo se pueden modificar éstas, pero eso no implica que todas las creencias deban ser cambiadas (Bailey, 2017).

## Capítulo III. Metodología

El presente capítulo presenta la metodología empleada para llevar a cabo esta investigación, en este se incluye el tipo de investigación, los sujetos participantes, así como el instrumento y el procedimiento empleado para la recolección de los datos.

### 3.1 Tipo de la Investigación

Dado que el objetivo de la presente investigación es comprender cuáles son las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que guían la práctica docente de los profesores del bachillerato CETIS 151 mediante la identificación de los procesos de formación y experiencias significativas que han contribuido a la construcción de esas creencias. Se decidió que el tipo de investigación más apropiado, era una investigación cualitativa, con un enfoque fenomenológico, ya que este tipo de estudios buscan dar sentido a los fenómenos y descubrir su significado, interpretado la forma en cómo las personas describen sus experiencias. En este tipo de investigación se busca descubrir todo lo que se percibe como significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los individuos, siguiendo un proceso de investigación inductivo (Gordón, 2017).

En este sentido, se decidió seguir los pasos de la investigación fenomenológica propuesta por Moustakas en 1994. En su propuesta Moustakas establece los pasos para realizar una investigación fenomenológica, mismos que se siguieron en este proyecto de investigación. Estos pasos son presentados por Aguirre y Jaramillo (2012) y son los siguientes.

1. Preparación para la recolección de datos: que incluye la selección de los participantes y el diseño del instrumento de recolección de datos.

2. Recolección de datos: que implica conducir la entrevista para obtener descripciones de la experiencia.
3. Organizar, analizar y sintetizar los datos.
4. Resumen, implicaciones y resultados.

Cabe señalar que el paso uno en la propuesta de Moustakas, incluye la formulación de preguntas de investigación y la revisión de la literatura, mismos que ya se llevaron a cabo y forman parte de los primeros capítulos de esta tesis. En cuanto a la selección de los participantes y el diseño del instrumento, en los siguientes apartados se explica con detenimiento el proceso para su realización. Asimismo, los pasos tres y cuatro corresponden a lo que se presenta en los capítulos cuatro y cinco de este proyecto de tesis.

### **3.2 Sujetos**

La metodología fenomenológica de Moustakas, no señala una forma específica de selección de los sujetos, sin embargo, se tomó en consideración las características, que el autor recomienda, deben tener los participantes: que haya experimentado el fenómeno; que se interese en entender la naturaleza y significado de la experiencia y que esté dispuesto a participar en entrevistas largas (Gordón, 2017).

Conforme a lo anterior, se hizo selección de 6 participantes y para respetar su confidencialidad se decidió asignarle un número a cada uno de ellos. La siguiente tabla presenta las características de cada uno de los participantes.

#### **Tabla no. 1**

*Características de los sujetos*

<b>Identificación</b>	<b>Años de experiencia</b>	<b>Área de enseñanza</b>	<b>Estudios profesionales</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tipo de contrato</b>
Sujeto 1	19	Inglés	Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Maestría en Pedagogía.	Femenino	Medio tiempo
Sujeto 2	30	C. Sociales Humanidades Derecho	Licenciatura en Derecho	Masculino	Tiempo completo
Sujeto 3	29	Matemáticas	Ingeniería Civil Maestría en Administración	Masculino	Tiempo completo
Sujeto 4	8	Especialidad de Programación	Licenciatura en Ciencias de la Computación. Maestría en Tecnología Educativa.	Masculino	Medio tiempo
Sujeto 5	8	Especialidad de Programación	Licenciatura en Ciencias de la Computación. Maestría en Tecnología Educativa. Doctorado en Educación.	Femenino	Medio tiempo
Sujeto 6	16	Inglés	Licenciatura en Lenguas Modernas.	Femenino	Medio tiempo

*Nota:* Elaboración propia.

### **3.3 Instrumentos**

Para la recolección de datos de la presente investigación, se diseñó una entrevista fenomenológica.

La entrevista fenomenológica pretende buscar la descripción de las experiencias de los participantes, quienes fueron seleccionados por haber vivido el fenómeno de estudio (Gordón, 2017).

Lo anterior, se relaciona con lo que señala Pajares (1992) de que la narrativa y la biografía se pueden utilizar para entender las creencias y para comprender cómo las experiencias tempranas de los profesores, influyen en su práctica docente.

En este sentido, las preguntas de la entrevista buscaron provocar relatos que fueran significativos para los profesores, que tuvieran sentido para sí mismos, tomando en cuenta las características que, de acuerdo a Pajares (1992) y Nespor (1987) definen a las creencias:

- Relatos en donde los profesores expresaran un conocimiento que consideraran verdadero y útil.
- Relatos que estuvieran asociados con sentimientos de certeza.
- Relatos que se recordaran con facilidad.
- Relatos en los que hubiera una situación de alternancia por un evento desagradable.

Asimismo, las preguntas de la entrevista se diseñaron tomando como referencia relatos sobre la forma de enseñar de los profesores, relatos que describieran las condiciones del contexto educativo en el que se desarrollan, que permitieran identificar las creencias de los docentes y sus conexiones en el sistema de creencias. Así también se formularon preguntas que indagaran en su formación y actualización continua (Bailey, 2017). (Véase anexo A. Guion de entrevista).

### **3.4 Procedimiento**

Para la realización de la presente investigación se solicitó la autorización del director del CETIS 151 para consentir la participación voluntaria y consciente de los docentes de la institución a su cargo. Posteriormente, se les solicitó a los 6 docentes seleccionados, su participación voluntaria en el estudio, a través de la firma de un acta de consentimiento informado. Enseguida,



se procedió a buscar un espacio para poder realizar las entrevistas, encontrando ciertas dificultades sobre todo cuando los docentes se encontraban en el último parcial del semestre, por lo cual se decidió iniciar con la aplicación en el periodo intersemestral del mes de enero 2023.

Las entrevistas se empezaron a aplicar a finales del mes de enero, para lo cual, se procuró agendar un horario para cada docente, de tal forma que fuera conveniente para ambas partes, y que se pudiera dedicar el tiempo y el espacio necesario para la aplicación de la misma. Se les informó a los docentes que las entrevistas serían grabadas en formato de voz para su posterior análisis y que, de igual manera, el entrevistador estaría tomando notas a lo largo de la misma. Al final de cada entrevista, se le agradeció la participación a cada uno de los docentes y se les proporcionó una copia del acta de consentimiento informado que habían firmado previamente, para su resguardo.

## Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados

En el presente capítulo se presenta el análisis de la información recabada en la entrevista fenomenológica, con el propósito de comprender las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que guían la práctica de los docentes mediante la indagación de los procesos formativos y experiencias significativas que construyen sus creencias.

Como se mencionó en el capítulo anterior, debido a que el estudio busca identificar los procesos formativos y experiencias significativas que influyen en la construcción de sus creencias y comprender cuales creencias sobre el proceso de enseñanza guían su práctica. Una investigación cualitativa con el enfoque fenomenológico propuesta por Moustakas (1994), se consideró la más apropiada, ya que como lo señala Gordón (2017), lo que se pretende en este tipo de investigación es conocer los aspectos esenciales y subjetivos de las experiencias, escuchando las voces de sus protagonistas.

Los sujetos de la investigación son 6 profesores del bachillerato tecnológico CETIS 151, ubicado en la población de Tepeaca en el estado de Puebla. La metodología fenomenológica no señala una forma específica para elegir a los participantes, solo recomienda que sean sujetos que han experimentado el fenómeno de estudio y que estén interesados en participar en el estudio. En este sentido, a este respecto, los participantes seleccionados cumplen con estas características. Quedando una muestra total de 6 docentes que se conforma por 3 hombres y 3 mujeres que imparten diferentes asignaturas, a los cuales se les aplicó una entrevista denominada fenomenológica, misma que fue grabada y analizada a profundidad, mediante del programa MXQDA 2024, siguiendo la metodología planteada en la fenomenología de Moustakas.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los pasos de la investigación fenomenológica de Moustakas, los cuales son explicados por Gordón (2017), y se presentan a continuación:

1. Lectura de las transcripciones de las entrevistas.
2. Segunda lectura, para extraer unidades de significado (declaraciones significativas).
3. Análisis de las unidades de significado.
4. Agrupación de las unidades de significado para la formación de temas (categorías).
5. Se realiza una descripción textural a partir de los temas de cada entrevista.
6. Se realiza una descripción estructural para cada entrevista, interpretando la estructura de cada tema en relación al fenómeno central.
7. Se realiza una descripción textural-estructural para cada entrevista, haciendo una descripción global que integre las dos anteriores.
8. Al final se integran todas las descripciones texturales, estructurales y compuestas de todas las entrevistas.

Esta descripción final permite llegar a lo que se conoce como reducción fenomenológica, que como lo señala Gordón (2017), no es un fin en sí, sino que es un medio para llegar al fin, el cual es poder entender la experiencia tal como se vivió. Por lo tanto, "el análisis de los datos fenomenológicos incluye la descripción e interpretación de las experiencias y sus significados" (Gordón, 2017, p. 140). De acuerdo, a lo anterior, se presentan los análisis de los resultados de la entrevista fenomenológica.

#### 4.1 Agrupación de las unidades de significado para la formación de temas (categorías).

Siguiendo los pasos para el análisis de datos de la fenomenología, se inició leyendo cada una de las transcripciones de las entrevistas para poder identificar las unidades de significado, mediante el proceso de codificación inductivo (véase Anexo C). Este proceso de codificación se hizo con el apoyo del software para el análisis de datos llamado MXQDA versión 2024.

El uso del software permitió hacer la sistematización de los datos de una manera más eficiente, lo que facilitó el proceso de agrupación de las unidades de significado en temas (véase Anexo D). Esta agrupación de las unidades de significado dio como resultado nueve temas centrales, que para propósitos de esta investigación se agruparon en dos categorías principales: Procesos Formativos y Creencias sobre el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. La siguiente tabla muestra los nueve temas agrupados en las dos categorías mencionadas, así como una descripción para facilitar la comprensión de los puntos englobados en cada uno de los temas.

**Tabla No. 2**

*Descripción de las categorías y temas de análisis*

<b>Categoría</b>	<b>Temas</b>	<b>Descripción</b>
Procesos Formativos	Tema 1.1 Planeación y cambios en la enseñanza.	Influencia de la formación educativa en la planeación y los cambios en la enseñanza
	Tema 1.2 Implicaciones de los procesos formativos en la forma de enseñanza.	Cursos de actualización, posgrado y la experiencia docente como influencia en la forma de enseñanza de los profesores.
	Tema 1.3 Cambios en la enseñanza por las reformas educativas.	La experiencia docente de los profesores como una forma de afrontar los cambios del contexto educativo actual.

	Tema 1.4 Experiencias del docente como estudiante que influyen su práctica	Experiencias previas de los docentes como alumnos que influyen en su práctica docente.
	Tema 1.5 Procesos formativos como guía de la enseñanza.	Los procesos formativos por los que han pasado los docentes durante toda su trayectoria han influido en la forma de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y a lidiar con los obstáculos que se les han presentado.
Creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	Tema 2.1 Importancia de la aplicación del conocimiento en el aprendizaje.	El aprendizaje se demuestra mediante la práctica y aplicación del conocimiento y el docente debe propiciarlo con las actividades de la clase
	Tema 2.2 Uso de métodos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente.	Enseñanza con diferentes métodos y estrategias de para lograr el aprendizaje.
	Tema 2.3 Importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	El contexto es importante para el diseño y aplicación de los métodos de enseñanza-aprendizaje.
	Tema 2.4 El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Experiencias de los docentes con el proceso de enseñanza-aprendizaje que lo influyen para crear la imagen del buen docente.

*Nota:* Elaboración propia

#### **4.2 Descripción textural-estructural de los temas surgidos de las entrevistas.**

De acuerdo a los pasos de análisis de la fenomenología de Moustakas, una vez que se han agrupado las unidades de significado en temas centrales, se procede a realizar las descripciones textural, estructural y combinada para de cada uno de los temas de la entrevista (Gordón, 2017). En el caso de esta investigación, la descripción textural de cada tema se hizo con el apoyo del software antes mencionado (véase Anexo E), una vez terminadas las descripciones texturales, las cuales consisten en hacer una descripción puntual de la experiencia tal y como se observa, sin hacer ningún tipo de inferencia, se procedió a realizar la descripción estructural, de cada tema para cada entrevista, en

este caso, la descripción estructural consiste en inferir la estructura o características de la experiencia, a partir de los temas identificados (véase Anexo F).

Posteriormente, se realizó la descripción textural-estructural de cada uno de los temas para cada entrevista, lo que al final condujo a que se pudiera obtener una descripción general (textural-estructural) que abarcara de manera integral todos los temas identificados en cada entrevista. A continuación, se presentan las descripciones textural-estructural para cada tema, en donde se engloban todas las entrevistas de los participantes. Al final de cada descripción se encuentra una tabla que sintetiza los temas centrales identificados en cada tema central global (o categoría).

### **Descripción textural-estructural del tema 1.1: Planeación y cambios en la enseñanza**

Los docentes reconocen que la formación pedagógica recibida de los cursos de actualización y durante el posgrado ha influido para que se hagan cambios en la forma de enseñanza, ya que los ha introducido al conocimiento de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que buscan desarrollar mejores habilidades en los estudiantes. Por lo anterior, los docentes han considerado apropiado hacer los cambios en su forma de enseñar a fin de lograr el objetivo planteado en dichos métodos. Por otro lado, algunos docentes también mencionan que la propia experiencia docente que se ha adquirido a lo largo de su trayectoria, también ha sido una influencia para realizar cambios en su enseñanza, ya que le han hecho comprender que el docente debe adaptar su forma de enseñanza al contexto educativo en el que se desarrolla, por lo que el cambio en la enseñanza es inevitable. Incluso algunos docentes, mencionan que su enseñanza se guía más por este tipo de experiencia que por los cursos de actualización o posgrado. En el caso de la planeación, los docentes tienen la creencia arraigada de que esta debe hacerse de acuerdo al programa de estudios, buscando que las actividades que se realicen en clase sean lo más apegadas a la planeación posible.

En ese sentido, los docentes consideran que la planeación es una herramienta que guía la

enseñanza para el logro del aprendizaje y que, por ello, debe realizarse con dedicación y detenimiento.

**Tabla No. 3**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 1.1*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
Tema 1.1 Planeación y cambios en la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influencia de los cursos de actualización y el posgrado para realizar cambios en la enseñanza.</li> <li>• Creencia de que la planeación debe hacerse de acuerdo a los programas de estudio.</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia

**Descripción textural-estructural del tema 1.2: Implicaciones de los procesos formativos en la forma de enseñanza.**

Los cursos de actualización y formación docente, así como el posgrado son reconocidos por los docentes como procesos formativos que les han influido a cambiar su forma de enseñanza y a mejorarla. Por la influencia de estos procesos formativos los docentes han cambiado algunas de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje que tenían anteriormente, e incluso han modificado su estilo de enseñanza completamente. La formación docente que se brinda en cada reforma educativa, les ha impulsado para realizar cambios en su enseñanza por la intención que se tiene de aplicar esas reformas. Sin embargo, algunos docentes señalan que siguen usando algunas de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de antes, ya que tienen la creencia de que ese tipo de enseñanza era mejor, sobre todo para mantener la disciplina en el aula y para lograr realmente el

aprendizaje de los alumnos, por lo que los conocimientos recibidos en los cursos de actualización se retoman parcialmente. Además, los profesores también expresan que, la implementación de los nuevos modelos educativos exige el uso recursos a los que no se tiene acceso. Por otro lado, otros docentes indican que la formación educativa de los cursos de actualización y el posgrado han sido muy significativos para mejorar su práctica docente, lo que los lleva a tener la creencia de que la actualización docente es indispensable para llevar a cabo una buena enseñanza. Las declaraciones de los docentes, indican que la experiencia adquirida a lo largo de la trayectoria docente, forma parte de un proceso formativo que suele ser mucho más significativo que los cursos de actualización o el posgrado, ya que suele ser muy útil en cuestiones como la adaptación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje al contexto, o en saber la forma específica de enseñar su disciplina para el aprendizaje de los estudiantes.

**Tabla No. 4**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 1.2*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
Tema 1.2 Implicaciones de los procesos formativos en la forma de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que la enseñanza de antes era mejor.</li> <li>• Creencia de que la actualización es indispensable para ser un buen docente.</li> <li>• Creencia de que los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje requieren de recursos a los que no se tiene acceso.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que la experiencia docente es más útil que los cursos de actualización.</li> </ul>
--	---

*Nota:* Elaboración propia

**Descripción textural-estructural del tema 1.3: Cambios en la enseñanza por las reformas educativas.**

Los requerimientos derivados de las diferentes reformas educativas provocan que los docentes realicen cambios en su forma de enseñar para poder implementar los modelos educativos propuestos en cada reforma educativa. En este sentido, los docentes consideran que los cursos de actualización sirven para poder adaptarse mejor a las reformas educativas y que, justamente, estas reformas educativas son la base de lo que los docentes deben enseñar en sus aulas. Asimismo, se considera que las reformas educativas, brindan la oportunidad de conocer diversos métodos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, ayudan a mejorar la enseñanza. A pesar de ello, se tiene la creencia de que los nuevos modelos educativos son buenos pero que no han logrado el aprendizaje de los estudiantes, a diferencia de la enseñanza de antes, que, aunque era rígida lograba que los alumnos aprendieran. Lo anterior, se suma a lo que algunos docentes señalan, lo cual se refiere a que este contexto educativo de tantos cambios da a entender que ninguno de los nuevos modelos educativos ha funcionado hasta el momento. Además, se piensa que la institución educativa no cuenta con los recursos necesarios para la implementación adecuada de las reformas educativas.

**Tabla No. 5**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 1.3*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
Tema 1.3 Cambios en la enseñanza por las reformas educativas.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Creencia de que las reformas educativas cambian la forma de enseñanza.</li><li>• Los cursos de actualización ayudan a adaptarse a las reformas educativas.</li><li>• Las reformas educativas ayudan a mejorar la enseñanza.</li><li>• Creencia de que los nuevos modelos educativos no logran el aprendizaje.</li></ul>

*Nota:* Elaboración propia

**Descripción textural-estructural del tema 1.4: Experiencias del docente como estudiante que influyen su práctica.**

Las experiencias que tuvieron algunos docentes durante su trayectoria estudiantil, les hicieron percibir al docente como la fuente de conocimiento, por lo que ponerle atención durante la clase era algo esencial. Asimismo, se veía al docente como un guía que era amable y accesible, lo que les brindaba confianza para preguntar sobre sus dudas. Por otro lado, algunos docentes tuvieron experiencias de enseñanza-aprendizaje muy rígidas, en donde los docentes y su familia ejercían presión sobre el estudiante, lo anterior se considera positivo ya que les ayudo a ser mejores estudiantes, ya que el ser un mal estudiante era considerado un fracaso. Algunos otros docentes,

mencionaron que las experiencias como estudiantes durante la universidad, fueron significativas porque les permitieron conocer a los docentes que llegaron a convertirse en sus mentores. Asimismo, algunos docentes, ven a la formación que se recibió durante la universidad como la causa de que ellos pudieran ingresar a la docencia, ya que gracias a esta formación pudieron recibir la invitación de dar clases en las materias relacionadas a su perfil profesional. Al respecto, uno de los docentes mencionó que su formación como estudiante en educación básica, le dio la oportunidad de conocer métodos de enseñanza-aprendizaje innovadores que desarrollaron en él, la habilidad de razonamiento y análisis. Estas experiencias descritas, han formado en los docentes la creencia de que el docente debe ser un guía del aprendizaje, que su trato con los estudiantes debe ser amable y que el docente debe desarrollar el razonamiento en los estudiantes para lograr un mejor aprendizaje. Asimismo, han creado en algunos docentes la creencia de que la enseñanza tradicional es mejor para lograr un verdadero aprendizaje en los estudiantes y para evitar problemas de disciplina en el aula.

**Tabla No. 6**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 1.4*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
Tema 1.4 Experiencias del docente como estudiante que influyen su práctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que el docente es la fuente de conocimiento</li> <li>• Creencia de que el docente debe ser amable.</li> <li>• Creencia de que la enseñanza tradicional formaba mejores estudiantes.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollar habilidades de razonamiento es indispensable.</li></ul>
--	---

*Nota:* Elaboración propia

### **Descripción textural-estructural del tema 1.5: Los procesos formativos como guía de la enseñanza.**

Los cursos de actualización han ayudado a los docentes a adaptarse a los cambios por las reformas educativas, asimismo les han brindado herramientas de enseñanza-aprendizaje que les permite ajustar su forma de enseñar al contexto educativo donde se desarrolla. En este sentido, uno de los docentes, considera que los cambios educativos permiten al docente conocer una serie de métodos de enseñanza-aprendizaje diferentes lo que por ende mejora su forma de enseñar. En este sentido, se considera que la formación del posgrado les ha ayudado a adquirir una forma de enseñanza más humana que se centre en el estudiante. Lo anterior les ha hecho hacer uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que les ha permitido ajustarse a las necesidades del alumno y a desarrollar destrezas y habilidades en ellos. La experiencia adquirida a lo largo de la trayectoria docente, también se considera un proceso formativo, que ha sido mucho más significativo que los cursos de actualización o el posgrado. Esta experiencia docente, que se ha nutrido de la convivencia e intercambio de ideas con los colegas, se considera como la base de su enseñanza ya que les ha ayudado a lidiar con los obstáculos de enseñanza que se les han presentado en el contexto educativo actual, como la falta de preparación de los estudiantes, su desinterés por el aprendizaje y la falta de recursos para la enseñanza que hay en la institución. El conocimiento pedagógico adquirido por la experiencia docente es muy valorado por los docentes, a tal grado que algunos docentes consideran que, si bien los cursos de actualización les han ayudado, hasta el momento no se han podido implementar las reformas educativas de manera adecuada por la falta de una capacitación

adecuada. Asimismo, se percibe a los cursos de actualización e incluso el posgrado, como obstáculos para que el docente se enfoque en su enseñanza, ya que consumen mucho tiempo del docente y a la larga son poco significativos.

**Tabla No. 7**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 1.5*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
Tema 1.5 Procesos formativos como guía de la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cursos de actualización ayudan a adaptarse a las reformas educativas.</li> <li>• El posgrado mejora la enseñanza.</li> <li>• La experiencia docente brinda un conocimiento más significativo, que los cursos de actualización.</li> <li>• La experiencia docente ayuda a afrontar los obstáculos de la enseñanza.</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia

**Descripción textural-estructural del tema 2.1: Importancia de la aplicación del conocimiento en el aprendizaje.**

Los docentes tienen la creencia de que el aprendizaje es adquirir un conocimiento que se pueda poner en práctica en la vida diaria, para la resolución de problemas. Por lo cual, proporcionar conocimiento que le puede servir al alumno en la vida real, les provoca sentimientos de satisfacción. En este sentido, los docentes consideran que la labor del profesor es el de diseñar

actividades en donde el estudiante pueda poner sus conocimientos en práctica. A este respecto, los docentes se esfuerzan por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que se enfoquen en la adquisición y práctica de conocimiento útil para la vida. Estas estrategias incluyen los debates de temas de la vida diaria, ejercicios en donde los estudiantes tengan la libertad de aprender por ellos mismos y mostrar su potencial y organizar los contenidos del programa para que sean más significativos para el estudiante. En este sentido, los docentes consideran que el contar con un conocimiento de la disciplina apropiado, ayuda para facilitar que durante la clase se usen ejemplos de la vida real que hagan más significativo el aprendizaje los estudiantes. Lo anterior, es de mayor importancia para los docentes que enseñan materias relacionadas con las carreras técnicas que se imparten en la institución, ya que para ellos la práctica del conocimiento es esencial para que el alumno se pueda formar profesionalmente de manera apropiada, por lo cual los docentes de estas asignaturas, expresan un mayor compromiso en que los estudiantes puedan poner en práctica sus conocimientos.

**Tabla No. 8**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 2.1*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
<p>Categoría 2.1 Importancia de la aplicación del conocimiento en el aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que aprender es poner el conocimiento en práctica.</li> <li>• El docente debe diseñar actividades para que el alumno ponga su conocimiento en práctica.</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia

## **Descripción textural-estructural del tema 2.2: Uso de métodos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente.**

La formación pedagógica que han recibido los docentes por la propia experiencia, así como en los cursos de actualización y el posgrado, han contribuido para que éstos usen métodos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el paradigma educativo actual. En este sentido, los docentes han adquirido creencias que se apegan a los métodos de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista, pero al mismo tiempo siguen utilizando algunos aspectos de la enseñanza tradicional. A este respecto, los docentes tienen la creencia que los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje se deben adaptar a las características de los estudiantes. Asimismo, se visualiza al docente como el guía del aprendizaje por lo cual, éste debe esforzarse por ser claro al impartir los contenidos y preocuparse por aclarar las dudas de los estudiantes. En esta misma línea, el docente debe tener un trato amable con el estudiante, brindar conocimiento que le sea útil al alumno y crear un ambiente de confianza en la clase. De igual forma, el docente debe realizar un trabajo de planeación adecuado para que las actividades se diseñen de tal forma que, sean interesantes para el estudiante y que puedan desarrollar habilidades y destrezas para la resolución de problemas. Igualmente, los profesores consideran que el intercambio de experiencias con colegas ayuda para mejorar la enseñanza y que el trabajo colaborativo entre docentes ayuda en el desarrollo de buenos proyectos de aprendizaje. Todo lo anterior se relaciona con los modelos educativos de tipo constructivistas propios de la enseñanza actual, sin embargo, los docentes también consideran como importantes otros aspectos que se relacionan con el estilo tradicional de enseñanza. Entre estos están el uso de la clase expositiva para impartir los contenidos, el seguir considerando al docente como fuente de conocimiento, por lo cual el conocimiento disciplinar se considera muy importante, el conservar la figura de autoridad como docente en el trato con los estudiantes, así como la importancia que se

le da a la conservación de la disciplina en el aula a través de estrategias rígidas y autoritarias. Asimismo, algunos docentes tienen la creencia de que los estudiantes de la actualidad no están preparados para aprender con métodos de enseñanza-aprendizaje constructivistas.

**Tabla No. 9**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 2.2*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
<p>Tema 2.2 Uso de métodos de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que los métodos de enseñanza-aprendizaje deben adaptarse a las características del alumno.</li> <li>• Creencia de que el docente es un guía para el aprendizaje.</li> <li>• Creencia de que el docente debe ser amable.</li> <li>• Creencia de que docente debe brindar conocimiento útil para la vida.</li> <li>• Creencia de que los estudiantes deben desarrollar habilidades y destrezas.</li> <li>• Creencia de que el docente es la fuente de conocimiento.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que el docente debe ser autoritario para conservar la disciplina en el aula.</li> <li>• Creencia de que los estudiantes no están preparados para los métodos de enseñanza-aprendizaje actuales.</li> </ul>
--	---

*Nota:* Elaboración propia

### **Descripción textural-estructural del tema 2.3: Importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Los docentes reconocen la importancia del contexto educativo en donde se desarrollan para la implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los profesores coinciden en que se deben las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilicen se adapten a las características de los estudiantes, tomando en consideración las emociones y desarrollo cognitivo de los alumnos. Por lo cual resulta importante llevar a cabo una prueba diagnóstica al inicio de cada curso, para poder identificar las características, necesidades e intereses de los estudiantes y poder realizar las adecuaciones pertinentes a la planeación para poder adaptarla al contexto en el que se desarrollan los alumnos. En esta misma línea, los profesores piensan que el docente debe comprender que cada grupo de alumnos es diferente y que, por lo tanto, debe buscar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que mejor se adapten a cada grupo de alumnos. Lo anterior, logrará que los contenidos tengan más sentido para los estudiantes y por ende que haya un mejor aprendizaje. Esta creencia se reafirmó, en el contexto de la pandemia que obligó a los docentes a implementar

nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que se adaptaran mejor a las condiciones de los estudiantes.

**Tabla No. 10**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 2.3*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
Tema 2.3 Importancia del contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que el contexto educativo determina la forma de enseñanza.</li> <li>• Creencia de que contextualizar los contenidos logra un aprendizaje más significativo.</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia

**Descripción textural-estructural del tema 2.4: El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

La experiencia con el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su trayectoria docente, ha creado en los docentes una imagen del buen docente, esta imagen incluye las creencias que los docentes han construido sobre lo que significa ser un buen docente. A este respecto los profesores tienen la creencia de que un buen profesor, toma en consideración las opiniones de los estudiantes para mejorar su práctica docente, en este sentido, mantiene una actitud abierta a la crítica. Asimismo, los profesores creen que un buen docente es cercano a sus estudiantes y que mantiene una buena comunicación con ellos, creando un ambiente de confianza que le dé seguridad al alumno para expresar sus dudas e inquietudes. Los docentes creen que un buen docente considera

al estudiante como un ser humano, tiene un trato empático y reconoce las deficiencias de sus alumnos, permitiéndoles que aprendan a su ritmo, por lo cual, suele aplicar una evaluación equitativa. Además de preocuparse por las diferentes problemáticas de tipo emocional, económico y de salud que tienen los estudiantes y que puede dificultar su proceso de aprendizaje. De igual forma, un buen docente se preocupa por desarrollar habilidades y destrezas en el estudiante que le permitan resolver problemas de la vida diaria. Para lo cual el buen docente hace uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que le permitan lograr los objetivos planteados, por lo que también se preocupa por realizar adecuaciones a su planeación para ajustarse mejor a las necesidades e intereses de los estudiantes. En esta misma línea, los profesores creen que un buen docente se preocupa por mantenerse siempre actualizado para mejorar su práctica docente, aun cuando no reciba el apoyo necesario en la institución.

**Tabla No. 11**

*Síntesis de la descripción textural-estructural tema 2.4*

<b>Síntesis de la Descripción Textural-Estructural</b>	
Tema 2.4 El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que el buen profesor escucha la opinión de sus estudiantes.</li> <li>• Creencias de que el buen profesor mantiene una buena comunicación con el estudiante.</li> <li>• Creencias de que el buen profesor ve al alumno como un ser humano.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creencia de que el buen profesor identifica las características de los estudiantes.</li> <li>• Creencia de que el buen profesor se preocupa por los problemas de los estudiantes.</li> <li>• Creencia de que el buen profesor desarrolla habilidades en el estudiante.</li> <li>• Creencia de que el buen profesor usa diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Creencia de que el buen profesor considera las necesidades e intereses del alumno.</li> <li>• Creencia de que el buen profesor se mantiene actualizado.</li> </ul>
--	--

*Nota:* Elaboración propia

#### **4.3 Descripción textural-estructural de cada entrevista.**

Siguiendo los pasos de análisis de datos de la investigación fenomenológica según Moustakas, después de realizar la descripción textural-estructural de cada tema central (o categoría). Se procedió a realizar una descripción textural-estructural de cada entrevista, en la que se hizo una

descripción global de la experiencia de cada sujeto, en torno a los temas identificados y en relación al fenómeno central. En seguida, se presentan las descripciones texturales-estructurales de la entrevista de cada participante.

### **Descripción textural-estructural del participante no. 1**

El participante número uno percibe a la experiencia adquirida a lo largo de su trayectoria docente, como el principal proceso formativo que le ha influido a hacer cambios en su forma de enseñar, en este sentido, este docente considera que el intercambio de experiencias con colegas le han servido mucho para mejorar su práctica docente. Además, el conocimiento pedagógico adquirido le ha influido para creer que la planeación debe estar apegada a los programas de estudio. Asimismo, este docente considera que todos los métodos de enseñanza-aprendizaje tienen aspectos buenos que pueden ser retomadas en la enseñanza. La experiencia docente que tiene este docente le hacen pensar que los cambios en la enseñanza, también se dan por los requerimientos de las reformas educativas y de la propia institución educativa, lo que le ha llevado a creer que cada cambio educativo es una oportunidad de conocer nuevos modelos educativos, que a su vez mejore su forma de enseñar. Sin embargo, se piensa que cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje que se utilice debe centrarse en el alumno, entonces éstas deben adaptarse a las características que tengan los estudiantes. Las experiencias que tuvo este docente como alumno, le hicieron ver al docente como la fuente de conocimiento, un guía, amable y accesible, ya que esas eran las características de sus antiguos profesores. Por otro lado, la formación en el posgrado le condujo a la creencia de que una enseñanza humanista es la mejor para lograr el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, se cree que la labor del docente es el de tomar en cuenta las opiniones del estudiante y crear un ambiente relajado y de confianza dentro del aula para lograr un mejor aprendizaje. A este respecto este docente tiene la creencia de que un buen profesor adapta las estrategias de enseñanza-

aprendizaje a las características de sus estudiantes, que toma en consideración las emociones y desarrollo de sus estudiantes para el diseño de actividades. Asimismo, un buen docente identifica las necesidades de sus estudiantes por medio de una prueba diagnóstica y sabe organizar los contenidos de acuerdo al contexto en donde se desarrolla. Por último, de acuerdo a la experiencia del docente, se considera que la institución apoya la labor del docente y brinda oportunidades de crecimiento. En general, la forma en que se ha experimentado el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los diferentes procesos formativos, han construido en este docente creencias de enseñanza-aprendizaje que se centran en el aspecto humanista, en donde el aspecto socioemocional es esencial para el logro del aprendizaje y en donde el papel del docente es el de comprender al estudiante en todos sus aspectos y tratar de guiarle con un trato respetuoso.

A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista del participante no. 1 en donde se destaca la influencia de las experiencias significativas y procesos formativos en la construcción de sus creencias:

En primaria, por ejemplo, yo ponía mucha atención en la clase, porque en nuestro nivel socioeconómico no había suficientes libros, no había biblioteca donde yo vivo, entonces ponerle atención al profesor era súper importante, número uno, número dos, a veces, el preguntar como quería las cosas, eso era una parte primordial, porque a lo mejor yo comprendía algo y el profesor decía: no es que no es así, y el profesor ya te guiaba un poco más y ya te veía.

### **Descripción textural-estructural del participante no. 2**

El participante no. 2 percibe a los cursos de actualización derivados de las diferentes reformas educativas como procesos formativos que le han influido para realizar cambios en su forma de

enseñanza. Este conocimiento pedagógico adquirido en estos procesos de formación, le han hecho creer que la planeación debe hacerse de acuerdo a los programas de estudios. En este sentido, se reconoce que se han adoptado algunos aspectos de los nuevos modelos educativos, sin embargo, la experiencia que se tuvo como estudiante le hacen pensar que la enseñanza tradicional era mejor porque ésta si lograba el aprendizaje, a diferencia de los modelos educativos actuales. Además, se cree que la implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de hoy en día requieren el uso de herramientas y recursos a los que no se tiene acceso. A pesar de lo anterior, este docente considera que los cambios en la enseñanza deben hacerse para poder adaptarse mejor a los cambios de las reformas educativas. En ese sentido, se cree que los nuevos métodos son buenos, pero no se comparan a la enseñanza que se tenía antes. Asimismo, el docente, considera que, el hecho de que haya tantos cambios de modelos educativos indica que hasta el momento ninguno de éstos ha funcionado adecuadamente. Lo anterior, surge de la creencia de que la enseñanza de antes era mejor, misma que tiene su origen en la experiencia que este docente tuvo como estudiante, con una enseñanza tradicional y autoritaria, que, a su consideración, formaba mejores estudiantes, ya que el ser un mal alumno representaba un fracaso, por lo que los estudiantes se esforzaban por aprender. Por otro lado, este docente, considera muy valioso el intercambio de experiencias con docentes, que se ha tenido a lo largo de la trayectoria docente, ya que éstas han facilitado la adaptación a las diferentes reformas educativas y se considera que son más significativas que los contenidos de los cursos de actualización. A este respecto, el docente cree que no se ha logrado implementar los nuevos modelos educativos de manera certera por la falta de una capacitación docente apropiada. Las experiencias en los distintos procesos formativos han hecho que el docente se forme la imagen de lo que significa ser un buen profesor, que se traduce en creencias de lo que debe hacer un buen docente. En este sentido, el docente cree que un buen profesor debe ser claro al momento de

explicar los temas, que debe aclarar las dudas de sus estudiantes, que debe brindar conocimiento útil para la vida. Lo anterior, indica que un buen profesor contextualiza los contenidos del curso para que sean más significativos para el alumno, asimismo tiene un trato amable, pero conservando su figura de autoridad. De igual forma, este docente, cree que un buen profesor adapta su enseñanza a las condiciones del contexto, aunque este a veces sea adverso, igualmente, considera al alumno como un ser humano, reconociendo sus deficiencias y dejando que el éste aprenda a su ritmo, por lo que aplica una evaluación equitativa. Asimismo, un buen docente desarrolla habilidades para la resolución de problemas y se interesa por los diferentes problemas que presentan sus alumnos. De lo anterior, se puede decir que, la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha tenido este docente, a través de los diferentes procesos formativos, le han llevado a creer que los cambios educativos derivados de las reformas educativas, han obligado, de alguna manera, a que se realicen cambios en la forma de enseñanza, sin embargo, se tiene la creencia que estos cambios no se han logrado implementar adecuadamente por la falta de una capacitación adecuada. Además, existe la firme creencia de que la enseñanza tradicional es la mejor ya que ésta si es capaz de lograr un verdadero aprendizaje.

Enseguida, se presenta una de las declaraciones del participante no. 2 que ilustra, la influencia de las experiencias significativas y procesos de formación en la construcción de sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Entonces, hemos cambiado en función de las reformas del marco curricular común, entonces te decía pasamos a los palitos, luego volvemos otra vez a las butacas, entonces a qué estamos jugando, estamos nada más experimentando, entonces vamos haciendo, como somos institucionales, a lo que nos van ordenando, pues tenemos la capacidad y la forma de poderlo hacer y lo hacemos, yo estoy consciente que no funciona, así como no



funcionaron sus secuencias didácticas, porque cambiaron a progresión, porque no funcionó el modelo.

### **Descripción textural-estructural del participante no. 3**

El participante no. 3, considera que los cursos de actualización, así como la formación en el posgrado, le han influenciado para realizar cambios en su forma de enseñar. En este sentido, el conocimiento adquirido durante su trayectoria docente, le ha llevado a considerar que la experiencia docente es más importante al momento de impartir un contenido que la planeación que se hace, por lo que se puede decir que, para este docente, el proceso formativo que ha sido más significativo, es el de la propia experiencia obtenida a lo largo de la trayectoria docente. Sin embargo, este profesor, considera que el conocimiento pedagógico adquirido en el posgrado, así como los cursos de actualización en su profesión le han ayudado para poder impartir adecuadamente su asignatura, ya que, por la experiencia docente, este docente, considera que la materia que imparte es una de las más difíciles, lo que le ha llevado a construir una forma propia de enseñanza, que le ha permitido lograr el aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, este docente, tiene la creencia de que la labor del docente es buscar herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje con los cuales pueda conseguir el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior, le lleva a creer que lograr el aprendizaje es mucho más importante que los postulados de cualquier modelo educativo. A este respecto, este docente, considera que los cursos de actualización, hoy en día, se han convertido en un obstáculo para que el docente se enfoque en la enseñanza ya que implican una gran inversión del tiempo del docente. Aunado a lo anterior, el docente considera que los problemas de infraestructura que tiene la institución representan también un obstáculo para llevar a cabo una buena enseñanza. El conocimiento pedagógico que se ha adquirido por medio de los diferentes procesos formativos, ha hecho que, este docente, crea que aprender es adquirir un

conocimiento útil para ponerlo en práctica, en este sentido, este profesor, ha construido creencias sobre lo que significa ser un buen docente, a este respecto, el docente cree que un buen profesor es aquel que identifica las necesidades del estudiante, lo que le permite crear un andamiaje hacia el aprendizaje, asimismo, este profesor considera que, un buen docente debe buscar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que le permitan lograr el aprendizaje en los estudiantes, en este sentido, un buen docente debe preocuparse por resolver las dudas de los alumnos, debe crear un ambiente de confianza en el aula y debe proporcionar un conocimiento que sea útil para el alumno. Por lo anterior, este docente piensa, que un buen profesor debe tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, para que pueda diseñar ejercicios que tengan sentido para los estudiantes. Asimismo, debe contar con experiencia docente para poder conservar la disciplina en el aula con facilidad. En este sentido, este profesor, cree que la institución debe apoyar a los docentes para atender las problemáticas de los estudiantes que van más allá del aula. De lo anterior, se deduce que, la experiencia en el proceso de enseñanza, que el docente ha tenido, por medio de los diferentes procesos formativos, le han llevado a considerar que lo más importante en la enseñanza es lograr que los estudiantes aprendan, lo anterior le lleva a creer que la labor del docente es esforzarse en encontrar la forma de enseñanza adecuada que le permita lograr sus objetivos de aprendizaje. Asimismo, la experiencia que ha tenido como docente, le ha conducido a pensar que los cursos de actualización en la actualidad, son largos y poco significativos y que solo le quitan tiempo al docente para enfocarse en la enseñanza. En este sentido, este profesor, considera a la experiencia adquirida durante la trayectoria docente, muy valiosa ya que esta es la que realmente provoca que se vaya mejorando la práctica docente. Lo anterior, se evidencia claramente en la declaración del participante no. 3 que se presenta a continuación:

Bueno han influenciado en el sentido de que pues le dan a uno seguridad de que está teniendo una más identidad en lo que hace, pero también yo siento que se invierte mucho tiempo para aprender lo que uno debe de aprender, o sea, lo llenan a uno tanto de teorías y de tantas cuestiones, por ejemplo de política educativa, cuando en realidad uno necesita herramientas más directas para trabajar en el aula, entonces yo siento, que como que en todo caso, debería de ser como que más, menos tiempo para aprender lo que tenemos que aprender como docentes, porque luego se invierte mucho tiempo que nos desgasta, porqué a fuerza una maestría de dos años, por qué no de uno, o porque no un diplomado de menos horas y no de 150 horas, entonces aprender lo que debemos aprender y eficientar el tiempo de estudio; pienso que los cursos me han ayudado menos que mi interés por aprender a trabajar, porque si bien, si ha sido una orientación, pero no ha sido, digamos, que lo capital para que yo sea un docente efectivo, porque se vuelve muy burocrático, está lleno de aspectos burocráticos.

#### **Descripción textural-estructural del participante no. 4**

El docente no. 4 considera que la experiencia adquirida a lo largo de su trayectoria docente, como proceso formativo, le ha influenciado para realizar cambios en su forma de enseñanza. Asimismo, el conocimiento pedagógico adquirido por esta experiencia docente, le han hecho creer que la planeación es indispensable para poder llevar a cabo una buena enseñanza. Asimismo, la experiencia que ha tenido durante su trayectoria docente, le han conducido a pensar que la docencia es una labor difícil, por lo que se cree que los cursos de actualización y el posgrado facilitan el trabajo docente. En ese sentido, también se considera que esta formación, ayuda a adaptarse a las reformas educativas y a mejorar la práctica docente. Sin embargo, este docente, también tiene la creencia de que los cursos de actualización no han sido suficientes para que se puedan implementar

los nuevos modelos educativos y que, en ese sentido, el intercambio de experiencias con otros docentes, ha sido más significativo, para poder aplicar los nuevos modelos educativos en el aula. Por otro lado, se piensa que la experiencia como estudiante que se tuvo en la universidad, fue muy significativa, porque le permitió conocer a su mentor, por el cual tuvo su primer acercamiento a la docencia durante sus prácticas profesionales. Todas estas experiencias que, el profesor ha tenido durante su trayectoria docente, le han llevado a construir creencias sobre lo que es un buen docente, a este respecto, el docente tiene la creencia de que un buen profesor realiza una planeación adecuada, con contenidos que sean interesantes para el alumno, y que le permitan desarrollar habilidades para la vida diaria. Asimismo, este profesor cree que, un buen docente imparte conocimiento útil al estudiante, que se preocupa por aclarar las dudas de los alumnos, que sabe trabajar colaborativamente con sus colegas en beneficio del estudiante y que está en constante actualización, de igual forma, un buen docente sabe usar diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje y sabe entender las deficiencias de sus estudiantes para poder apoyarlos mejor. A este respecto, el docente considera, que en la institución no le han brindado el apoyo necesario para poder mejorar su práctica docente. A lo anterior, se le suma, el hecho de que los alumnos en la actualidad, muestran una apatía por el aprendizaje, lo que ha llegado a provocar sentimientos de decepción en el docente. Lo anterior, permite concluir que, de manera general, las experiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje por los diferentes procesos formativos, han influido para que el docente construya creencias que le hacen pensar que la docencia es una labor difícil, por lo cual es indispensable que el docente se apoye de los cursos de actualización y el posgrado, asimismo, se cree que los cursos también ayudan a adaptarse a las reformas, aunque hasta el momento no han sido significativos para lograr que los nuevos modelos educativos se apliquen en el aula. Asimismo, este docente cree que la labor del docente es poder usar las estrategias de

enseñanza-aprendizaje de tal forma, que se pueda desarrollar habilidades para la vida real en el estudiante, aunque a veces esta labor se vea obstaculizada por la apatía de los alumnos y la falta de apoyo de la institución. Lo anterior, se nota claramente, en el siguiente fragmento de la entrevista del participante no. 4:

En algún momento si he llegado a sentir decepción porque ahora los nuevos chicos, bueno los que apenas ingresaron pues la verdad, no vienen lo suficientemente preparados, esto se le suma a la parte de la pandemia, en algún momento si me siento decepcionado porque siento que no estoy haciendo un buen trabajo. Pues más que nada el área de trabajo no, que haya una gran convivencia con los chicos, son los grupos que me han tocado la mitad y la mitad, pero hay algunos que son apáticos completamente y siento que ahí debe de haber un mayor acercamiento con ellos.

#### **Descripción textural-estructural del participante no. 5**

Para el participante no. 5, los cursos de actualización y el posgrado han sido procesos formativos que le han ayudado a mejorar su enseñanza. Por el conocimiento pedagógico adquirido en los procesos formativos mencionados, el docente considera que la planeación es una herramienta de enseñanza-aprendizaje que ayuda a lograr el aprendizaje del estudiante. En este sentido, se piensa que la experiencia laboral que se tuvo antes de ser docente, le brindó formación docente de manera indirecta, ya que le dio la oportunidad de laborar con docentes experimentados y aprender de ellos. Por lo anterior, este docente, considera que esta experiencia le dio las bases para su enseñanza. Por otro lado, este profesor, considera que su experiencia como estudiante durante su educación básica fue muy significativa, ya que le permitió aprender con métodos de enseñanza-aprendizaje innovadores, que le llevaron a creer que las habilidades de razonamiento y análisis son muy importantes para el aprendizaje. Lo anterior se reafirmó con el conocimiento pedagógico obtenido

en los cursos de actualización y el posgrado, que le hicieron entender que la meta del aprendizaje es el desarrollo de habilidades de razonamiento en el estudiante. Asimismo, este docente, considera que la formación de los cursos de actualización y el posgrado le han ayudado a adaptarse mejor a las reformas educativas y a usar estrategias de enseñanza-aprendizaje que se centren en el alumno. Al respecto, este docente, piensa que, en el caso de las asignaturas que pertenecen a las carreras técnicas que se imparten en la institución, es indispensable poner en práctica los conocimientos para lograr una buena formación profesional en los estudiantes. En este sentido, este profesor, tiene la creencia de que el desarrollo de proyectos integradores, es una herramienta muy oportuna para que los estudiantes puedan poner su conocimiento teórico en práctica. Aunque también, este profesor, considera que el docente debe adaptar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje a las condiciones del contexto. Todas estas experiencias, le han conducido a la construcción de creencias sobre lo que significa ser un buen docente, en este sentido, este profesor, cree que un buen docente debe ver al alumno como un ser humano que necesita ser guiado, escuchado y aconsejado, que debe ser amable, pero sin perder su autoridad. Asimismo, este docente, considera que un buen docente considera los diversos problemas que tienen sus estudiantes y que hace uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptarse a las características de sus alumnos. Sin embargo, el profesor, también piensa que la institución educativa no brinda el apoyo suficiente para que se pueda mejorar la práctica. En conclusión se puede decir, que este docente, ha construido creencias que le conducen a pensar que los cursos de actualización y el posgrado son importantes para poder llevar a cabo la labor docente de mejor manera, ya que la meta de toda enseñanza es lograr el aprendizaje, asimismo, este docente tiene la creencia de que el docente es un guía, con la obligación de desarrollar habilidades de razonamiento en el estudiante, y de brindar un conocimiento que se pueda aplicar en la vida diaria, para lo cual debe adaptar sus estrategias de

enseñanza-aprendizaje a las características de los estudiantes. Lo anterior, se evidencia en la declaración del participante no. 5, que se presenta a continuación:

Formador, pero acompañando, o sea, no puedes dejar al alumno solito, pero también considero, y creo que es como yo manejo, no soy de los maestros que les da paso por paso y oye es que tienes que dar vuelta a la derecha o a la izquierda, o sea, procuro que los alumnos sean críticos y que le razonen, porque los chavos ya no razonan, entonces procuro eso, que sigan mis indicaciones, pero procuro darles un poco más de apertura para que ellos usen el razonamiento.

### **Descripción textural-estructural del participante no. 6**

El participante no. 6, considera que los cursos de actualización, han sido procesos formativos, que le han influenciado para realizar cambios en su forma de enseñar. En esta misma línea, se piensa que el conocimiento pedagógico obtenido en estos procesos formativos, le han conducido para pensar que la planeación debe realizarse apegándose a los programas de estudios. Por otro lado, aunque se considera que los cursos de actualización han ayudado a adaptarse al contexto educativo actual, se siguen usando algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicional, ya que se cree que éstas son la única forma de conservar la disciplina dentro del aula. Lo anterior, se contradice un poco, con la creencia que tiene este docente, de que para los docentes de inglés es mucho más fácil utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje innovadores, por la misma naturaleza de la asignatura. En otro orden de ideas, este docente considera que la experiencia adquirida a lo largo de su trayectoria docente ha sido más significativa para adaptarse a los cambios educativos, ya que esta experiencia le ha permitido observar el trabajo de sus colegas y aprender de ellos. Asimismo, este docente, tiene la creencia de que aprender es adquirir un conocimiento útil para la vida, por lo que la labor del docente es contextualizar los contenidos para sean más significativos para el

estudiante. En este sentido el docente debe adaptarse al contexto educativo y realizar las adecuaciones pertinentes para ajustar su enseñanza a las características del estudiante. Asimismo, el profesor debe hacer uso de métodos innovadores de tipo constructivista en su enseñanza, para un mejor aprendizaje. Sin embargo, este docente también, considera que los estudiantes no están preparados para este tipo de enseñanza, ya que presentan graves problemas de conducta, además de que la institución no brinda apoyo al docente para la enseñanza. A pesar de lo anterior, las experiencias del docente, le han permitido crear una idea de lo que significa ser un buen docente, en este sentido, se cree que un buen docente debe ver al alumno como un ser humano al que se debe guiar, se considera que un buen docente debe saber motivar al alumno por medio del uso de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que sean interesantes para el estudiante. Asimismo, un buen docente debe brindar un conocimiento que sea útil en la vida diaria y debe tomar en consideración los intereses del alumno para el diseño de las actividades. En conclusión se puede afirmar que, este docente considera que los cursos de actualización son importantes para mejorar la enseñanza, sin embargo la experiencia adquirida durante la trayectoria docente es mucho más significativa para mejorar la práctica docente, de igual forma, este docente cree que las estrategias de enseñanza-aprendizaje motivan al alumno pero no son apropiadas para el contexto educativo en el que se desenvuelve, porque los estudiantes no están preparados y este tipo de métodos les hacen perder la disciplina dentro del salón. A pesar de esto, este docente sigue considerando que la labor de un buen docente es motivar al alumno con diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, se observa claramente, en el siguiente fragmento de la entrevista del participante no. 6:

pues es el interés de que los chavos tengan una perspectiva más amplia de lo que es, el mundo en general y el interés real de que ellos lo vean así, de que tengan motivación en su vida, que bueno, una cosa es mi interés y otra cosa es el de ellos, porque yo puedo tener



mucho y ellos casi nada, pero bueno, si me doy cuenta de que independientemente de que me guste la escuela activa, para mi gusto, como te lo he expresado, tengo que meter muchas cosas de la escuela tradicional, como por ejemplo la disciplina, el límite, la entrega de los trabajos en tiempo y forma y exigirles que envíen las cosas para poderles otorgar su calificación, que eso viene siendo más de la escuela tradicional y no tiene nada que ver con que ellos solitos quieran, no me interesa que quieran o no quieran, que me entreguen las cosas y yo les califico.

#### **4.4 Proceso de reducción fenomenológica.**

Como lo indica, los pasos del análisis de la investigación fenomenológica según Moustakas, el último paso que conjunta todas las descripciones texturales, estructurales y combinadas, de cada tema y de cada entrevista, conducen a lo que se denomina saturación. Esto se refiere a que "los temas que emergen de cada entrevista, van pareciéndose más y más, hasta coincidir con los temas centrales finales" (Gordón, 2017, p. 139). De acuerdo a Gordón (2017), la saturación permite, tener todos los temas del fenómeno completos, lo que permite integrarlos en una descripción textural-estructural global, integrada por todos los temas centrales identificados de todas las entrevistas, a este proceso se le conoce como reducción fenomenológica. En seguida, se muestra la descripción textural-estructural general, es decir la reducción fenomenológico, producto del análisis de todas las entrevistas.

#### **Descripción textural-estructural general**

Los procesos formativos por los que han pasado los participantes del estudio, les han hecho experimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera similar, sin embargo, existen diferentes experiencias significativas, dentro de los mismos procesos formativos, que les han

conducido a construir creencias diversas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, esta descripción textural-estructural recoge los aspectos comunes a todos los participantes, lo que constituye la esencia de su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus creencias construidas al respecto.

En este sentido, los docentes del estudio consideran que los cursos de actualización y el posgrado, como procesos formativos, les han influenciado para realizar cambios en su forma de enseñar y que el conocimiento adquirido en estos procesos formativos, les ha llevado a creer que la planeación es importante y que se debe realizar en concordancia con los programas de estudios.

A este respecto, aunque los docentes consideran que los cursos de actualización son indispensables para llevar a cabo la enseñanza de manera adecuada, sus experiencias como estudiantes les hace tener la firme creencia de que la enseñanza de antes era mejor, porque lograba un verdadero aprendizaje en los estudiantes. Además, los profesores, piensan que implementar los nuevos modelos educativos, implica el uso de recursos que no existen en la institución.

Por otro lado, los profesores consideran que los cambios educativos por las reformas, de alguna manera, les obliga a realizar cambios en su enseñanza, en este sentido, los profesores, tienen la idea de que, los cursos de actualización ayudan a adaptarse mejor a las reformas educativas y que éstas contribuyen a mejorar la enseñanza. Lo anterior, se contrapone a la creencia que tienen los docentes, sobre que los nuevos modelos educativos solo provocan cambios en la enseñanza, pero que realmente no logran el aprendizaje de los estudiantes, a diferencia de la enseñanza tradicional que si formaba buenos estudiantes.

En otro orden de ideas, las experiencias de los docentes, les ha influido para considerar que la labor del docente es el de proporcionar el conocimiento a los alumnos, que debe ser amable y

debe desarrollar habilidades de razonamiento, en este sentido, se considera que la formación del posgrado ayuda a cumplir con esta labor.

Por otra parte, si bien se cree que los cursos de actualización y el posgrado ayudan a mejorar la enseñanza, los docentes, consideran que la experiencia que se ha adquirido a lo largo de la trayectoria docente, es mucho más significativa, para lograr la mejora de la enseñanza que lo que se aprende en los cursos de actualización y posgrado, ya que la experiencia docente te ayuda a afrontar los obstáculos de la enseñanza de manera más asertiva.

Las experiencias significativas y los procesos formativos de los docentes, también han influido en la creencia de que el aprendizaje es adquirir un conocimiento para ponerlo en práctica, por lo tanto, el trabajo del profesor es diseñar actividades que le permitan al alumno utilizar el conocimiento adquirido. De igual forma, la experiencia adquirida a lo largo de su trayectoria docente, ha conducido a que los docentes construyan una imagen del buen profesor, en este sentido, los profesores del estudio, tienen la creencia de que un buen docente adapta sus métodos de enseñanza-aprendizaje a las características de sus estudiantes. Asimismo, un buen docente es un guía para el aprendizaje ya que sabe brindar conocimiento útil para la vida a sus estudiantes, además, un buen docente es amable con sus estudiantes y sabe desarrollar habilidades y destrezas en ellos. Igualmente, los profesores creen, que un buen docente sabe adaptarse al contexto educativo en donde se desarrolla, a través del uso de diversas estrategias; escucha y toma en consideración la opinión de sus estudiantes, asimismo, ve al alumno como un ser humano y se preocupa por los problemas que pueda tener, de igual forma considera las necesidades y los intereses del alumno al momento de diseñar las actividades de la clase, además un buen docente siempre se mantiene actualizado. Todas estas características del buen docente se relacionan con métodos de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista, sin embargo, los docentes del estudio

consideran dentro del perfil de un buen docente algunos aspectos propios de la enseñanza tradicional, en este sentido los profesores del estudio creen que un buen docente es una fuente de conocimiento y que sabe usar su autoridad de manera rígida para conservar la disciplina en el aula.

## Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.

### 5.1 Conclusiones

En este capítulo se sintetizan las reflexiones finales derivadas del proceso metodológico que se llevó a cabo en esta investigación, en la cual se plantearon las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué experiencias significativas y procesos de formación contribuyen a la construcción de creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje de los profesores del bachillerato tecnológico CETIS 151?*, y *¿Qué creencias guían la práctica docente de los profesores del bachillerato tecnológico CETIS 151?*

La presente investigación permite plantear que los procesos formativos que los docentes del bachillerato tecnológico CETIS 151 han tenido a lo largo de su trayectoria docente, así como las experiencias significativas de su formación inicial como estudiantes, han contribuido a la construcción de creencias acerca de la enseñanza-aprendizaje que se manifiestan en su práctica docente.

En este sentido, durante la investigación se pudo identificar que la experiencia adquirida a lo largo de la trayectoria docente es el proceso formativo más significativo para que los docentes del bachillerato tecnológico CETIS 151, hayan formado creencias que se alinean a los modelos educativos actuales, lo anterior denota la influencia de las reformas educativas en la trayectoria de los docentes, quienes influenciados por este contexto han considerado pertinente utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje actuales.

Por otro lado, se logró identificar que las experiencias iniciales de los docentes como alumnos, han sido muy significativas, y perpetúan creencias sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje de tipo tradicional. Sin embargo, estas creencias al formarse tempranamente se han hecho más centrales dentro de su sistema de creencias, lo que las vuelve resistentes al cambio.

Asimismo, en la investigación se logró distinguir que los cursos de actualización docente, así como el posgrado han contribuido a la formación de creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista, pero que al mismo tiempo han generado un sentimiento de insatisfacción que ha llevado a algunos docentes a creer que los nuevos modelos educativos no funcionan. Lo anterior, sugiere que existen creencias contradictorias con respecto a los cursos de actualización y el posgrado, ya que por una parte se consideran una ayuda y por la otra se cree que éstos no han ayudado para que se implementen los nuevos modelos educativos en el aula, ya que solo llenan de información, pero no enseñan de qué manera aplicar ese conocimiento.

A este respecto, los resultados de la investigación, permitieron identificar el papel esencial que juega el contexto educativo en la formación de creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido, el contexto determina la forma en cómo conducen su práctica los docentes del bachillerato tecnológico CETIS 151 y su influencia en las decisiones de enseñanza-aprendizaje que éstos toman. Lo anterior se infiere, de la preocupación que expresaron los docentes por cumplir con los requerimientos de las reformas educativas, aun cuando no se está de acuerdo con ellas. En este sentido, el contexto educativo ha repercutido en las creencias de autoeficacia de los docentes, ya que muchos expresaron sentirse decepcionados e incapaces de lograr el aprendizaje ante la falta de interés de sus estudiantes.

Lo anterior, permite concluir que, de manera general, los docentes tienen creencias que se ajustan a los modelos educativos actuales, sin embargo la falta de una capacitación apropiada, les hace aplicar las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de manera parcial, esta incertidumbre, los lleva a hacer uso de las creencias más cercanas a las centrales, dentro de su sistema de creencias,

ya que se formaron durante sus experiencias iniciales como estudiantes, y que por lo general, son creencias de enseñanza-aprendizaje de tipo tradicional. Lo anterior, implica que los cursos de capacitación deben diseñarse, de tal forma, que confronten las creencias de enseñanza-aprendizaje más arraigadas en los docentes y que les lleve a cuestionarse, para realizar un cambio en su forma de enseñar hacia la mejora.

## **5.2 Recomendaciones**

Finalmente, se hacen las siguientes recomendaciones, con base a las conclusiones derivadas del proceso de investigación, las cuales pueden servir de referencia para futuras investigaciones sobre las creencias de los docentes, en nivel medio superior. De igual forma, los hallazgos de esta investigación pueden contribuir a que se tomen en consideración las creencias de los docentes para el diseño de mejores cursos de actualización y capacitación docente.

De esta manera, se hace la recomendación de mejorar los cursos de actualización docente, de tal forma, que puedan incorporar la revisión de las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores, para generar iniciativas de aprendizaje y mejora de la práctica docente.

Dado que las creencias, son muy importantes, ya que le dan sentido a los pensamientos y las acciones, es decir, existe congruencia entre las creencias y las prácticas de los docentes, se recomienda estudiarlas ya que, aportan conocimiento para diseñar programas de formación docente, en donde se invite a los maestros a reflexionar en sus creencias y aprender de ellas, convirtiéndolos en propiciadores de su propio aprendizaje.

Finalmente, se hace la recomendación, en cuanto al uso de la metodología de investigación de la fenomenología, ya que, representa un enfoque dentro de la investigación cualitativa que

brinda la oportunidad de estudiar los fenómenos educativos de manera profunda. En este sentido, se considera que el uso de esta metodología puede aportar resultados muy significativos para la investigación educativa a futuro.

De este modo, se concluye el proyecto de investigación sobre los procesos formativos y experiencias significativas, que contribuyen a la construcción de creencias sobre enseñanza-aprendizaje y que guían la práctica docente de los profesores de bachillerato. Reiterando que las creencias de los docentes son muy importantes porque le dan estructura cognitiva a los profesores para que puedan llevar a cabo su práctica, por lo que deben ser tomadas en cuenta en los espacios de formación docente.



## Referencias

- Alsina A., Batllori R., Falgàs M. y Vidal I. (2018). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del Método Fenomenológico a la Investigación Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Bailey, J. (2017). *Creencias de profesores acerca de la enseñanza en la universidad*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/17672/>
- Bailey, J. y Flores, M. (2021). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 33 (1), 43-62, <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19897>
- Bailey, J. Flores, M., y González, P. E. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.25956>
- Bingimlas, K., & Hanrahan, M. (2010). The relationship between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. In M. F. Tasar & G. Cakmakci (Eds.), *Contemporary Science Education Research: international perspectives* (pp. 415-422).
- Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14 (64), 11-22, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480002>

- Contreras, S. A. (2010). *Las Creencias y Actuaciones Curriculares de los Profesores de Ciencias de Secundaria de Chile* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/11624/>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 37-57. <https://ries.universia.net/article/view/32/profesores-innovaciones-curriculares>
- Davis, H., & Andrzejewski, C. (2009). Teacher Beliefs. En E. Anderman & L. Anderman. (Eds.). *Psychology of classroom learning: An encyclopedia (PCL)* (pp. 909-915). New York, NY, EE.UU: Macmillan Reference.
- Díaz, C., Hernández, P. A., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M.G. (2015). Docentes de Inglés de Primaria, Secundaria y Terciaria: Sus Creencias Pedagógicas sobre sus Estudiantes. *Revista Educación*, 39 (2), 43-62, <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19897>
- Dole, J., & Sinatra, G. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 32, 109-128. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1998.9653294>
- Ertmer, P. A. (2006). Teacher pedagogical beliefs and classroom technology use: A critical link. *Computers and Education*, 59 (2), 423-435 [http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/aera06\\_tchrbeliefs.pdf](http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/aera06_tchrbeliefs.pdf)
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdez-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C.G. y Zavala- Escalante, M.G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 49-64, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320004>

- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 243-260.  
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27419198012.pdf>
- Gordón, L. (2017). El Análisis de Datos en la Investigación con El Método Fenomenológico. *Enfoque*, 21(17), 134–141. <https://doi.org/10.48204/j.enfoque.v21n17a8>
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023477131081>
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y desarrollo del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. *Revista Educar*, 30,15-25, <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20761>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. <https://inegi.org.mx>
- Jiménez, E. (2019). Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente. Uaricha, *Revista De Psicología*, 16(37), 15–26.  
[http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/193](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/193)
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- Lewis, J. (2002). Las seis formas en que elegimos los valores. *La cuestión de los valores humanos. Las 6 formas de hacer las elecciones que determinan nuestra vida*. Barcelona, España: Gedisa.

- Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación, [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)
- Mansour, N. (2013). Modelling the Sociocultural Contexts of Science Education: The Teachers' Perspective. *Research in Science Education*, 43, 347–369, <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-011-9269-7>
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48. [http://www.ijese.com/IJESE\\_v4n1\\_Mansour.pdf](http://www.ijese.com/IJESE_v4n1_Mansour.pdf)
- Martínez, X. (2014). Configurar horizontes: los desafíos de la Educación Media Superior, con miras al 2036. *Innovación Educativa*, 14 (64), 23-32, <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-64/configurar-horizontes-los-desafios-de-la-educacion-media-superior-con-miras-al-2036.pdf>
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *Universitat Rovira I Vergili*. 31-65, <https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>
- Muñoz, A. (2023). *Informe de Rendición de Cuentas Ciclo Escolar 2022 – 2023*. Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) 151.
- Murphy, P. K., & Manson, L. (2012). Changing knowledge and beliefs. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed, pp. 305-324). New York: Routledge.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>

- Nieto, G. V. (2023). La influencia de las experiencias previas de aprendizaje en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *Humanitas Hodie*, 6(2), H62a1. <https://doi.org/10.28970/hh.2023.2.a1>
- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ, EE.UU: Prentice-Hall.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021). *Panorama de la Educación, Indicadores 2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco Acción*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>
- Pajares, M.F. (1999). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3) 307–332, <http://www.jstor.org/stable/1170741>
- Porlán, R. Rivero A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171. <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>
- Posner, G., & Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>

Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020). *Secretaría de Educación Pública.*

[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano\\_plazo/pse\\_2020\\_2024.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf)

Programa Sectorial de Educación del Estado de Puebla 2019-2024. (2019). *Secretaría de Educación Pública.*

<https://planeader.puebla.gob.mx/pdf/ProgramasSectoriales2020/09%20Programa%20Sectorial%20de%20Educacion.pdf>

Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022 (2022).

*Secretaría de Educación Pública.*

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/DocumentoBaseRedisenioMCCEMS.pdf>

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.).

*Handbook of Research on Teacher Education* (second edition, pp. 102-119). New York: Macmillan.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco, CA, EE.UU: Jossey-Bass.

Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de

algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260,

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Trinidad, R. (2020). Las creencias de profesores de química de bachillerato sobre la enseñanza.

*Educación química*, 31(2), 69-80. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.2.72318>

Wang, P. (2004). *Chinese science teacher's beliefs and practices of assessment* [Doctoral Thesis.

University of Georgia]. Athens. [https://getd.libs.uga.edu/pdfs/wang\\_ping\\_200412\\_phd.pdf](https://getd.libs.uga.edu/pdfs/wang_ping_200412_phd.pdf)

Woolfolk, H. A., Davis, H. & Pape, S. J. (2012). Teacher knowledge and beliefs. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp.715-737). New York: Routledge.

## Anexos

### Anexo A. Guión de la entrevista

**ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE GUÍAN LA PRÁCTICA DOCENTE Y QUE SE HAN FORMADO POR LOS PROCESOS FORMATIVOS Y LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS.**

Edad: \_\_\_\_\_ Género: M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_ Grado académico: \_\_\_\_\_ Área de  
especialización: \_\_\_\_\_ Experiencia docente: \_\_\_\_\_ años

**Instrucciones: Responda a las siguientes preguntas.**

- 1.- ¿En qué momento decidió dedicarse a la docencia?
2. Cuándo iniciaste como maestro, ¿cómo enseñabas? ¿Ha cambiado?
- 3.- ¿Hubo alguna persona del pasado que le influyó para llevar a cabo su práctica docente? ¿qué virtudes tenía esa persona?



4.- ¿De qué otras personas ha aprendido y qué ha aprendido con respecto a su práctica docente?

5.- ¿Qué siente al enseñar? ¿Qué elementos considera importante?

6.- ¿Cómo enseña, usted?

7.- ¿Qué o quién le ha influido en su práctica docente?

8.- ¿Cuál debe ser el rol del docente en el aula?

9.- ¿Qué es aprender para usted?

10.- ¿Tiene estrategias para que sus estudiantes aprendan mejor? Descríbalas.

11.- ¿Qué es un alumno para usted?

12.- Recuerda ¿Cómo era usted cómo alumno? ¿Cómo aprendía?

13.- ¿Cree usted, que hay problemas en el aula? ¿De qué tipo?

14.- ¿Qué acciones realiza para alcanzar los objetivos de aprendizaje durante la clase?

15.- ¿Qué hace para resolver las dudas o inquietudes de sus alumnos durante su clase?

16.- ¿Cómo organiza los contenidos de su materia? ¿qué toma en consideración?

17.- ¿Cómo suele planificar sus clases?

18.- ¿Cómo cree usted que debe ser la actitud y trato del docente con sus estudiantes en las clases?

19.- ¿Realiza adecuaciones a su planeación, según lo que vaya ocurriendo a lo largo de las clases?

20. ¿Cómo es que las reformas educativas y los nuevos métodos de enseñanza han influenciado su práctica docente? ¿Cómo se ha adaptado a ellas?

21. ¿Cómo sientes que el posgrado o los cursos que has tomado de la escuela han ayudado en tu enseñanza?

## **Anexo B. Acta de consentimiento informado**

### **ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

YO \_\_\_\_\_, docente del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS 151), acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación, “Las creencias del profesorado de bachillerato sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación con su práctica”, dirigida por la Lic. Karen Venegas Cortez, estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

Declaro haber sido informado/ de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. Con relación a ello, acepto participar en la realización de la presente investigación.

Declaro además, haber sido informado/a que la participación en este estudio se conducirá en un marco ético, de respeto y atención a la dignidad humana; consciente de que mi participación es voluntaria y que puedo negarme a participar.

Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima, que entiendo que la información será analizada por los investigadores (as) y que las respuestas y opiniones no se identificaran de manera personal. Por último, declaro estar consciente de que la información que se obtenga será resguardada por los investigadores (as) y solo se utilizara en los propósitos del estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en poder de cada una de las partes.

Nombre del participante

\_\_\_\_\_

Nombre del alumno (a)

Karen Venegas Cortez



## Anexo E. Descripción textural por tema para cada entrevista



*Nota:* Se muestra un fragmento del total de todas las descripciones texturales.

## Anexo F. Descripción estructural por tema para cada entrevista



*Nota:* Se muestra un fragmento del total de todas las descripciones estructurales.