



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 23 No. 1

Marzo de 2020

CREENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL TRABAJO PROFESIONAL DOCENTE

Miguel Monroy Farías¹

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Las creencias de los estudiantes son un camino para conocer y explicar comportamientos y decisiones que toman los docentes en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. El objetivo del trabajo es indagar creencias de estudiantes que estudiaron la carrera de psicología para conocer cómo sus profesores manifestaron su entusiasmo o su desencanto en su labor docente. Investigar desde las creencias de los estudiantes, qué habilidades tuvieron o de cuáles carecieron los profesores en su práctica docente. La entrevista semiestructurada permitió conocer creencias psicopedagógicas estudiantiles sobre sus experiencias en la interacción con sus profesores durante la cotidianeidad de las prácticas educativas. La muestra incidental se conformó con 60 estudiantes que cursaban el último ciclo escolar de la carrera de Psicología, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la UNAM. Los resultados muestran creencias sobre el entusiasmo y del descontento de sus profesores y creencias sobre habilidades docentes o carencia de ellas en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

Palabras Clave: creencias estudiantiles, alumnos universitarios, práctica docente.

CREENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL TRABAJO PROFESIONAL DOCENTE

¹ Correo electrónico: monroyfarias.miguel@gmail.com

ABSTRACT

The beliefs of the students are a way to know and explain behaviors and decisions that teachers make in the teaching and learning processes. The objective of the work is to investigate beliefs of students who studied psychology to learn how their professors expressed their enthusiasm or disenchantment in their teaching work. We investigate student beliefs about skills or lack of teaching skills of their teachers. The semi-structured interview allowed to know student psychopedagogical beliefs about their experiences in the interaction with their teachers during the daily routine of educational practices. The incidental sample was made up of 60 students attending the last school year of the Psychology degree at the Iztacala Faculty of Higher Studies, of the UNAM. The results show beliefs about the enthusiasm and dissatisfaction of their teachers and beliefs about the teaching skills or lack thereof in the teaching and learning processes.

Keywords: student beliefs, university students, teaching practice

En la presente investigación, desde el amplio campo de la Psicología Educativa y desde una mirada cualitativa, se analizan creencias de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, de la UNAM, que han construido a través de su experiencia cotidiana sobre el trabajo profesional de sus docentes.

Las creencias de estudiantes universitarios configuran formas de pensar y de sentir. Con base en sus creencias los estudiantes explican, configuran y detallan sucesos que ocurren durante las prácticas docentes. Las creencias de los estudiantes son un camino para conocer y explicar comportamientos y decisiones que toman los docentes en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

Las creencias, según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), son teorías que permiten guiar el comportamiento de las personas, interpretar hechos y entre otros, dar explicaciones a situaciones. Suele suceder que los estudiantes con base en la relación que establecen con sus docentes construyen creencias para comprender e interpretar las acciones docentes y para configurar su comportamiento como estudiantes. Para De Vincenzi, (2009), las creencias son síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales. Solís (2015), con ideas de varios autores comenta que las creencias no se fundamentan en la racionalidad, sino en los sentimientos y en la experiencia. Este autor asume que las creencias son versiones incompletas de la realidad. Como las creencias no se apoyan en la racionalidad, éstas juegan un papel mucho mayor en la toma de

decisiones que los conocimientos adquiridos. Solís comenta que las creencias son *verdades* personales determinadas por la cultura que rodea al sujeto, las cuales generan pensamientos, opiniones, valores, juicios, prejuicios, entre otros. Las creencias se conciben como pensamientos verdaderos. Por tanto, son difíciles de modificar porque tienen un carácter implícito, esto es, las personas no son conscientes de ellas. Por ser versiones incompletas de la realidad, según Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), para mejorar procesos de enseñanza y de aprendizaje, es necesario transformar representaciones de profesores y estudiantes, para que lo implícito se haga explícito y así tener control sobre ellas.

Investigaciones de representaciones estudiantiles sobre el trabajo profesional del docente han tenido relevancia en la investigación educativa y sin duda, sus resultados han promovido reflexiones para enriquecer el trabajo docente. Díaz, Martínez, Roa y Sanhuesa (2010), sostienen que, indagar el entramado de creencias que sostiene la praxis pedagógica que utiliza el profesor, es posible comprender su actuación en los procesos de planeación, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013), mencionan que conocer cómo perciben los profesores a sus estudiantes, es relevante para reflexionar sobre cómo mejorar los procesos educativos. Las creencias estudiantiles han sido analizadas desde la educación básica. Por ejemplo Blasco (2003), investigó en alumnos de educación básica la relevancia de la afectividad desde los profesores hacia los alumnos ya que puede influir, en estos, en su decisión de persistir en los estudios. Se espera que el docente promueva en los estudiantes el bienestar escolar. Arreola (2019), también en alumnos de educación básica investigó significados sobre el desempeño docente y características que le otorgan al buen educador. En Educación Media Superior, Herrera (2013), indagó la interrelación del profesor de matemáticas y su didáctica con los miedos, fracasos, habilidades y capacidades de los estudiantes como aprendices. Conocer connotaciones negativas, es probable atender la ansiedad, la inseguridad o la incertidumbre de los estudiantes. Las creencias de los profesores en cuanto al papel o la función que esperan del estudiante, tienen gran peso en la práctica docente. En este sentido Solar y Díaz (2007), asumen que el sistema de

creencias del docente, tiene un impacto significativo, porque guían y orientan su desempeño en el aula. Por tanto es necesaria una reflexión crítica sobre el trabajo docente para tomar mejores decisiones. Celdrán y Escartín (2008), con base en un instrumento de dos frases incompletas, pidieron a estudiantes universitarios contestaran a) cuál había sido la mejor acción de sus profesores y b) cuál la peor. Los resultados, tanto positivos como negativos se centraron en la capacidad docente de resolver dudas y tener flexibilidad durante la enseñanza y en la evaluación. En cuanto a acciones interpersonales, reconocieron en los docentes competencias sociales, como el saber comunicarse con los alumnos de manera amistosa y constructiva a través de un lenguaje claro, con diálogo, respeto, comprensión y tolerancia para hacer posible el trabajo en equipo. Zabalza (2003) ya había considerado la comunicación clara para una enseñanza veraz y asertiva, como una de las 10 competencias para la práctica docente.

Escuchar la voz del alumnado para indagar su experiencia escolar, es un camino para la mejora de las prácticas docentes, como lo refiere el trabajo de Calvo y Susinos. Estos autores analizaron, desde la voz estudiantil el valor de la relación educativa como fuente de saber, entre la docencia universitaria y los aprendizajes de los jóvenes. Calvo y Susinos (2010:1), *proponen prácticas investigadoras que no silencien las experiencias de docentes y estudiantes y evidencian formas de vivir la universidad como un espacio público en una sociedad democrática.*

Objetivos.

Indagar desde las creencias estudiantiles cómo manifestaron los docentes su entusiasmo o su desencanto con sus profesores; investigar tanto habilidades valiosas como las negativas que expresaron sus docentes.

MÉTODO

La investigación de las creencias, concepciones o expectativas de los estudiantiles ha seguido metodologías diversas, tales como historias de vida, estudios de casos, narrativa, entre otras. Los cuestionarios y de manera relevante la entrevista ha sido un medio valioso para indagar las representaciones estudiantiles sobre los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. En esta investigación la entrevista

semiestructurada permitió conocer creencias psicopedagógicas estudiantiles generadas en la interacción con sus profesores durante la cotidianidad de las prácticas educativas. La muestra incidental se conformó con 60 estudiantes que cursaban el último ciclo escolar de la carrera de Psicología, en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional autónoma de México.

RESULTADOS

1, a EL ENTUSIASMO DE LOS PROFESORES EN SU LABOR DOCENTE.

¿Cómo manifestaron tus profesores entusiasmo en la práctica docente?

El entusiasmo está relacionado con la satisfacción en la actividad laboral. La satisfacción laboral se vincula, con un equilibrio emocional, con una salud psicológica, y con un clima favorable para ejercer la profesión con interés. Quienes muestran entusiasmo en su profesión, son personas que han logrado resultados favorables y han sido reconocidas en la institución en la que laboran (Atalaya, 1999). El entusiasmo es evidencia de que el docente está motivado. El gusto por el trabajo docente se refleja en el cumplimiento a la normatividad y por el respeto a los estudiantes, algunos ejemplos de respuestas estudiantiles que evidencian que los profesores, mostraron su entusiasmo por la labor docente a través de expresiones éticas, afectivas y sociales:

Asistían todos los días a clase...;...se presentaban al aula, puntuales...

Expresaban su entusiasmo con el compromiso que tenían con nosotros...desde llegar temprano a clase...; no faltaban...; llegaban a todas sus clases...; si necesitaban faltar, nos avisaban.

El afecto por el trabajo docente, según creencias estudiantiles se manifestó porque: *...desde que entraban al salón se notaba su entusiasmo en su forma de saludarnos... Antes de preguntar sobre los contenidos de la asignatura, preguntaban cómo estábamos nosotros. (Los profesores) llegaban con alegría...;...entraban al aula con actitud receptiva...*

Son creencias que evidencian el reconocimiento de estudiantes a la calidad humana del docente por el gusto del encuentro con ellos. Estas situaciones

socioafectivas pueden ser preámbulo favorable para un clima de confianza y de interacción positiva entre docentes y estudiantes en los procesos de la enseñanza y de aprendizaje. Es muy importante que el primer contacto entre docentes y estudiantes, sea un encuentro afectivo, sea un acercamiento para el trabajo compartido en responsabilidades y compromisos. El docente que cuenta con amplio dominio de los contenidos disciplinarios y con habilidades psicopedagógicas favorables, no es necesario enunciarlo como carta de presentación. Generalmente lo estudiantes ya lo saben o se evidenciará en la práctica docente.

El encuentro afectivo nos habla del valor humano de la figura docente, lo cual nos lleva a pensar que el alumno ve al *buen* docente no sólo con amplias competencias académicas y profesionales sino también con la necesidad de cualidades personales como la actitud positiva, motivadora y de calidad humana. Arreola (2019:6), menciona que *el profesorado juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje...en gran medida, de él depende que el alumnado se involucre y se comprometa en el proceso de aprendizaje*. Es el profesor quien habrá de promover la motivación mediante estrategias y actividades enriquecedoras que involucren la participación activa de los estudiantes. Es necesario que los estudiantes vean que son tomados en cuenta y que sientan que son parte de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Cuando los estudiantes se consideran parte del proceso educativo, es probable que potencien su compromiso y responsabilidad en los procesos escolares.

Los estudiantes comentaron que, durante su experiencia escolar, hubo profesores que expresaban su entusiasmo:

...en su forma de impartir la clase...,...en la dinámica en que desarrollaban sus clases...;...hacían lo posible por generar un ambiente positivo en el aula con palabras, con actitudes positivas y con acciones te motivaban a aprender...

Los estudiantes suponen que había profesores que estaban contentos y mostraban su gusto por ser profesionales de la enseñanza, porque:

*...estaban satisfechos con la formación y preparación que tenían como docentes...
...se notaba que leían, pues estaban informados de lo que hablaban... actuaban haciendo las clases dinámicas e interesantes...;...dando ejemplos y procurando que cada alumno dentro del salón de clases aprendiera lo que la profesora explicaba...;...explicaban los temas de tal manera que los entendiéramos...;...en sus prácticas docentes mostraban interés por alumnos cuando no mostraban un excelente rendimiento...;...estaban pendiente de nuestro rendimiento escolar
...explicaban la clase con buen humor.*

Los estudiantes declararon que había profesores que expresaban su entusiasmo docente cuando *se involucraban en los temas de estudio*. Involucrarse, significa quedar conectado o comprometido en un asunto o en una situación. Es implicar a alguien en una cuestión, para que se interese y actúe en tal asunto. Hacer que alguien participe o se interese en un asunto, es un ejemplo de la práctica docente...*cuando los profesores participaban de manera comprometida, aplicaban dinámicas adecuadas para que nosotros tuviéramos un aprendizaje significativo*. Ejemplos de esas dinámicas adecuadas, con base en las creencias de los estudiantes, sucedía cuando los profesores *estaban dispuestos a contestar preguntas*. Responder a las preguntas de los alumnos, es muestra de habilidad interpersonal. Este encuentro entre profesores y estudiantes también sucedía *cuando nos explicaban y aclaraban nuestras dudas...; cuando promovían la participación del grupo...; cuando ponían ejemplos de la vida cotidiana*.

Algunas creencias estudiantiles, estiman que cuando los profesores mostraron encanto con su función docente, *nos escuchaban, hacían comentarios sobre cómo iba avanzando el grupo*. Incluso hubo una profesora que se reprocha *no haber realizado acciones necesarias para realizar mejoras en nuestro aprendizaje y por tanto, en nuestra formación*. Los resultados de la investigación de Martín (2019) desde la perspectiva del alumnado sobre el perfil del buen docente universitario, muestran que el profesor sea respetuoso, claro en las explicaciones, con dominio de la materia de estudio, buen comunicador, que utilice ejemplos prácticos y reales, prepare las clases, con capacidad de escucha y empatía.

En fin, los profesores que disfrutaban su labor como docentes, desde las creencias de los estudiantes, *eran atentos e interesados porque adquiriéramos el conocimiento; porque hacían comentarios de forma abierta sobre su satisfacción por enseñar y estar en nuestro grupo*, incluso un profesor expresó *abiertamente que el grupo era bueno y acogedor...algunos profesores comentaron su pasión por la labor docente*. En cambio, un estudiante mencionó que otros profesores *no necesitaban hacerlo, ya que el empeño en sus clases hacía evidente su pasión por ser profesor*. Los profesores que disfrutaban de su labor docente, que estaban comprometidos con la docencia, se distinguían, manifestó una alumna, porque *nos motivaban a seguir avanzando en nuestra formación*. .

1, b EL DESENCANTO DE DOCENTES CON SU LABOR DOCENTE

¿Cómo expresaron tus profesores su descontento con su labor docente?

Ser docente estuvo asociado a una vocación de servicio y representaba, al mismo tiempo, erudición, compromiso y autoridad. Ahora es común encontrar en la práctica cotidiana docente, situaciones institucionales, materiales, económicas, sociales que poco ayudan a la estabilidad laboral y a la progresión hacia mejores condiciones contextuales o laborales para el bienestar laboral docente. Cuando así sucede se generan profesores altamente insatisfechos, por no cumplir expectativas favorables en la labor docente. Las situaciones y las condiciones desfavorables generan malestar docente, el cual se manifiesta en realizar actividades con poco esmero e iniciativa. Esteve (1994) comenta que cuando se ingresa al trabajo docente por una supuesta vocación, por “necesidad de empleo”, porque “no quedó de otra”, por el “me obligaron”, o porque “es una tradición familiar”, no se auguran resultados favorables en los procesos educativos. Cuando así sucede, Cruz y Ovalle (2009), consideran que es probable que los docentes estén molestos, decepcionados o descontentos.

Quien pretenda elegir la profesión de enseñante tiene que analizar sus motivaciones que le guían hacia el oficio docente. Si se ingresa con el deseo genuino de enseñar, es posible presagiar prácticas favorables que hagan posible el aprendizaje de los estudiantes.

De manera contrapuesta al comportamiento de profesores satisfechos con su labor docente, hay estudiantes de la investigación, que manifestaron que había profesores que *llegaban tarde...;(que) faltaban sin avisar*. Incluso hubo quien dijo que un profesor *Solo asiste para cumplir* (para que no le descuenten su salario). Incluso, se mencionó que *cierto maestro externó abiertamente, que no le gustaba lo que hacía, pero le pagaban*. La generalidad de estas creencias estudiantiles aluden a profesores que tienen pocos años de servicio docente y no cuentan con niveles salariales apropiados y su estabilidad laboral es incierta. Son hechos que afectan al cumplimiento de las metas educativas y se deteriora la enseñanza y el aprendizaje disminuye. Es evidente la carencia del significado y del sentido de la profesión docente, lo cual limita hacer lo necesario y lo posible en la práctica docente. Profesores en situación vulnerable se preocupan por solucionar su situación laboral y suelen ignorar o desconocer, como lo dijo Rodríguez (2016) que los estudiantes tengan subjetividades y necesidades emergentes.

No hay duda de que la relación con los profesores suele tener un impacto relevante en el aprendizaje de los estudiantes. Las percepciones subjetivas, sobre la realidad (educativa) determinan las acciones a seguir (Schutz, 1972, en Blasco, 2003). Las creencias de los estudiantes con relación a las prácticas docentes de profesores a quienes consideraban que estaban decepcionados, molestos o descontentos con su labor docente, se desplegaban en un ambiente de actitudes negativas. Por ejemplo, imperaban relaciones desfavorables, *regularmente por medio de regaños...;...algunos profesores actuaban con sanciones...* Otros ejemplos alejados de contexto propicio para la enseñanza y el aprendizaje: había profesores que *eran sarcásticos la mayor parte del tiempo y generaban un ambiente hostil...;...manifestaban conductas hostigadoras y castigantes...;...un profesor hacía referencia a la mediocridad de los estudiantes...;...un profesor a quien le caíamos mal como grupo, nos decía que éramos tontos y que por eso no aprendíamos*.

A las creencias mencionadas con relación al ambiente hostil, sarcástico, al insulto de nombrarlos como tontos, se suman creencias que sostienen que el apoyo de

algunos profesores en cuestiones pedagógicas, era escaso o nulo. Afirman que no les resolvían dudas, si lo hacían *se veía que lo hacían con molestia*, que no respondían a las preguntas, incluso *Una profesora decía que interrumpíamos al preguntarle, porque era falta de respeto no seguir escuchándola*. Con relación a las dudas y preguntas, lo veremos en el siguiente tema.

Cerramos este apartado para mencionar creencias estudiantiles que se refieren a la supuesta miseria docente de ciertos profesores. Son creencias que enfatizan que ciertos profesores no siempre generaban un clima favorable para el aprendizaje, para la relación y la comunicación entre profesores y estudiantes: *No mostraban interés por los alumnos y su conocimiento...;... no te apoyaban en los trabajos...;...les faltaba compromiso con la formación de los alumnos...;...no generaban cambios en sus estrategias de enseñanza...;...pienso que en general, hace falta un trato más personalizado de parte de los maestros. Ellos nomás llegan, te dan la clase y se van*. Algo similar encontró Blasco (2003: 801), cuando menciona que *los alumnos se resentían con maestros que no los tomaban en cuenta, que eran irrespetuosos o “déspotas” hacia ellos...;...algunos maestros nos hablan, pero a los demás no les importa...;...he visto maestros que no respetan a los alumnos. La maestra no nos comprende y no nos hace caso...;...no me dicen “ven, yo te lo explico”, dicen “tienes que mejorar, tú sabrás cómo le haces”*.

2, a HABILIDADES MÁS RELEVANTES EN LOS PROFESORES

¿Qué habilidades, competencias o capacidades fueron las más relevantes en los profesores que tuviste en tu formación universitaria?

Entre los elementos para *“organizar y animar situaciones de aprendizaje”*, según Perrenoud (2010) se encuentran el escuchar a los alumnos, explicarles los contenidos académicos, motivarles hacia el aprendizaje, ofrecer prácticas valiosas de enseñanza y de aprendizajes para promover el desarrollo humano y profesional de los estudiantes. Los estudiantes reconocen que tuvieron profesores que organizaron situaciones de aprendizaje porque los escuchaban, los motivaban, les explicaban y entre otros, los guiaron en su formación universitaria.

De manera específica los estudiantes manifestaron que...*algunos profesores, tenían capacidad de escucha hacia nuestras inquietudes...;...había profesores que te explicaban, que te daban contenidos valiosos para estudiar...;...ponían ejemplos que te permitían comprender el tema...;... intentaban motivarnos...;...hubo profesores que eran responsables en su trabajo docente...;...hubo profesores justos...;...un profesor tenía la habilidad para guiarnos...; Me tocó un profesor que no era el docente que habla y espera que uno repita lo que se dice.*

Ejemplos de creencias que aluden a la segunda competencia que postula Perrenaud, esto es “*gestionar la progresión de los aprendizajes*”. Una estudiante asume que tuvo la experiencia de tener a dos profesores con liderazgo. Ella entendió el *liderazgo, como el conjunto de habilidades que ayudan a un grupo a cumplir metas específicas. Los profesores, como líderes, veían al grupo como un conjunto de personas, pero con un sinfín de individualidades. Los profesores tomaban en cuenta opiniones y expresiones de cada uno de nosotros porque las consideraba importantes. Un buen líder es quien sabe transmitir información e indicaciones con base a una comunicación efectiva con sus alumnos.* Además del liderazgo, los estudiantes refieren que los profesores gestionaban el aprendizaje a través de experiencias psicopedagógicas favorables. Por ejemplo, mencionaron que había profesores que *favorecían espacios para que los alumnos pudiéramos expresarnos...;...generaban dinámicas para que nos apropiáramos mejor de los conocimientos.* Otro estudiante comenta: *había profesores que tenían la capacidad de ejemplificar, de relacionar los temas entre diferentes asignaturas y disciplinas..* Estas son creencias que hablan de experiencias valiosas para *gestionar la progresión de los aprendizajes*, pues relacionar temas entre la diversidad de asignaturas y de disciplinas, alude a la interdisciplinariedad lo cual permite considerar la complejidad del conocimiento, que una sola disciplina no puede abarcar.

Ejemplos de creencias con relación a la tercera competencia para hacer posible la enseñanza, desde la propuesta de Perrenaud, o sea: “*implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su vida cotidiana*”. Algunos ejemplos de creencias de los estudiantes, así lo atestiguan:...*había experiencias educativas para llevar la teoría*

a la práctica...;...daban ejemplos de la vida diaria, cuando surgían conceptos poco claros... Era interesante cuando (los profesores) vinculaban el contenido teórico con la vida cotidiana del profesional en psicología y no dejarlo en la mera teoría.

Castro, Hernández, Riquelme, Ossa, Aedo, Costa y Páez, (2019), investigaron la relevancia que se tiene en la formación de psicólogos para evitar los sesgos cognitivos y conducirlos a la toma de decisiones razonadas en el desempeño laboral del psicólogo. Es necesario formar psicólogos que eviten toma de decisiones en su práctica profesional, solo con base en creencias previas. Es indispensable que no ignoren otras informaciones útiles; para evitar la rigidez cognitiva que origina resistencia a información que contradiga creencias previas. Es necesario favorecer la capacidad de discernir y valorar la mejor alternativa para actuar de manera relevante en la vida cotidiana de su práctica profesional.

También encontramos creencias estudiantiles que aluden a la competencia *“afrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión”*, que propuso Perrenaud. Es posible apoyar a los estudiantes para considerar deberes y dilemas éticos cuando los docentes tienen empatía, cuando tratan a los estudiantes de manera inclusiva y alejada de toda discriminación; cuando los tratan con respeto y con comprensión. Hacer que se construya la competencia ética, se necesita contar con actitudes tales como la paciencia, la responsabilidad, la tolerancia y el ser comprensivos. Así, lo corroboran algunas creencias de los estudiantes, por ejemplo:

Tuve profesores que manifestaban empatía...;...eran empáticos con nuestra condición de alumnos...;...se distinguían por su paciencia...;...por su responsabilidad...;...por el interés de sus alumnos cuando hacíamos preguntas...;...por su generosidad al brindar interés por nosotros fuera de clase...;...consideraban el valor de la honestidad...;...por su respeto hacia nosotros...;... había asertividad en su trato... El encuentro con un profesor me enseñó a ser tolerante y comprensivo. Aprendí del profesor, además de los conocimientos teóricos y prácticos, el trato hacia los demás. El profesor me enseñó cómo tratar a una persona o como no tratarla.

Amilburu (2006) analizó significados que tienen profesores sobre el ser docentes. Uno de ellos es cuando identifican con la labor docente, cuando asumen el compromiso personal con el trabajo docente.

Creencias con relación a la competencia para enseñar propuesta de Perrenaud: *“trabajar en equipo”*. Creencias con relación al interés de profesores por todos los alumnos: *Había profesores que tenían manejo del grupo. Algunos profesores tomaban en cuenta a todo el grupo y buscaban que todos participaran para dar su punto de vista acerca de las lecturas. Me tocaron profesores que tenían habilidades para promover competencias sociales. Con un profesor, un aspecto importante era que la mayoría disfrutaba el aprendizaje colaborando con otros.*

Creencias que hacen referencia a la habilidad para *“utilizar las tecnologías de la información y la comunicación”*, y el dominio de los contenidos disciplinarios. *El dominio de las nuevas tecnologías para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, era limitado. Pocos profesores los utilizaban. Las aulas no estaban equipadas con TIC.* Con relación al dominio del conocimiento las creencias, en gran porcentaje, fueron positivas.

2, b CARENCIA DE HABILIDADES DOCENTES

¿Por qué algunos de los profesores carecían de habilidades, competencias o capacidades para la docencia?

Ejercer la docencia, menciona Mora (2016) requiere actitudes y habilidades como el escuchar, el poner atención, mostrar confianza en los estudiantes, tener actitudes de satisfacción por el trabajo docente y alegría y respeto en las relaciones interpersonales. Las creencias de los estudiantes que consignamos en este apartado, se refieren a señalar que había profesores que carecían de capacidades para la labor docente. En la investigación que realizó Amilburu (2006) encontró que algunos docentes, tenían el sentido de la labor docente como un trabajo pero sin las responsabilidades propias de un profesional de la docencia. Entre los resultados de un trabajo de Carlos, Guzmán, y Calleja (2009) encontraron que profesores de psicología atribuyen como principal problema para

la enseñanza a los alumnos pues carecen de conocimientos previos, les falta tiempo para cumplir con los temas, y es difícil trabajar con grupos numerosos. Los resultados sorprenden, pues los profesores investigados desconocen que enseñar es responsabilidad docente, en todo caso, es una responsabilidad compartida.

Había un profesor que se desesperaba si no entendías, en vez de cumplir su función como guía para el aprendizaje. Había profesores que nos hacían exponer sin que ellos opinaran algo.... Era mejor que el profesor no hablara, porque no explicaba los temas de manera clara.

Carencia en el dominio del conocimiento disciplinario. Los alumnos tuvieron la experiencia con docentes que carecían de dominio en el conocimiento psicológico: *...el profesor no conocía bien la lectura que nos había dejado para analizarla en la siguiente clase. Afortunadamente, dice un estudiante, en toda la carrera, solo tuve a un profesor sin habilidades para dirigir un grupo, principalmente porque no tenía suficiente conocimiento sobre temas psicológicos.* Alonso (2019), encontró que los alumnos valoran al buen docente universitario, el cual se distingue por ser claro en las explicaciones, con dominio de la materia, buen comunicador que utiliza ejemplos prácticos y reales y que además prepara clases. De manera puntual, Alonso (2019:1), señala que

El profesorado universitario debe tener una formación psicopedagógica que le ayude a ser un buen docente y más en el caso de facultades donde se formarán a futuros maestros y aquellas profesiones relacionadas con el aprendizaje

Evadían contestar preguntas. No solucionaban dudas. Sucede...

que cubrían con arrogancia el evadir preguntas...;...carecían de conocimientos suficientes para resolver alguna pregunta...;...no dominaban el tema, lo que se evidenciaba cuando se les hacía una pregunta y no sabían qué contestar, ni podían resolver alguna duda que teníamos. La carencia de conocimiento amplio en el saber disciplinario, se manifestaba en la manera escueta de contestar nuestras dudas o la escasa habilidad para darse cuenta

de que ya no seguíamos a la profesora o ni se enteraba ya que habíamos perdido nuestro interés por la manera incipiente de contestar nuestras dudas.

Otras creencias estudiantiles que evidencia la incapacidad de algún docente para aclarar dudas sobre el conocimiento disciplinario:

el profesor ignoraba nuestras dudas...;...eran indiferentes ante las dudas que mostrábamos...;...al menos a mí me llegó a pasar. Al momento de aclarar dudas nos confundían más...;...y entre otras, tuve la experiencia con profesor que no aclaraba dudas ni daba retroalimentación.

Enseñanza como comunicación confusa y repetitiva. Ejemplos de creencias y la necesidad de reflexionar sobre ellas para que no estén presentes en los procesos educativos: *había profesores que explicaban el tema de manera confusa, incluso no les importaba si los alumnos comprendíamos el tema y seguían con otro tema...;...había dificultad para entender los temas...;...problemas de comunicación para comprender el tema...;...monotonía en su dinámica de enseñanza...;...había clases en las que no se daba fundamento alguno a lo que se enseñaba...;...hubo clases en las que lo que comentaba el profesor no tenía unión (vínculo) con los contenidos programáticos...;... El profesor repetía el conocimiento disciplinario: nos pedía que analizáramos el texto que se vería en la siguiente sesión y él solo repetía de manera literal lo que decía el texto...;...solo llegaban a repetir la información que venía en libros o manuales... Así mismo, la falta de competencia para la docencia se observaba cuando el profesor repetía los mismos ejemplos en sus clases, o cuando, según una creencia estudiantil, el docente mostraba incapacidad o poco dominio en habilidades docentes debido a que no intervenía en clase para aportar nuevas formas de entender el contenido de las lecturas.*

Creencias que manifiestan que el profesor no era guía en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. *No se interesaban en que los alumnos comprendieran lo que se estaba analizando...Tuve la experiencia con profesores que no estaban al pendiente del desempeño o de las actividades que teníamos*

que realizar...;...no era guía cuando se realizaban prácticas psicológicas, en la intervención con pacientes...;...lo lamentable fue la experiencia con un profesor, cuando hacía caso omiso a las opiniones de sus alumnos, cuando eran opuestas a las suyas. Un comentario final que manifiesta que había profesores que carecían de habilidades para la docencia... no realizaba otra actividad que no fuera el solo pararse hablar de lo que le venía en mente.

Según Álvarez (2011), el docente universitario habrá de tener conocimiento disciplinar sólido, habilidades pedagógicas, de gestión, de tutoría, contar con capacidades contextuales, comunicativas, sociales y metacognitivas y tecnológicas. Una propuesta de formación y evaluación docente, según Arreola (2019: 7-8), contempla cuatro ámbitos de atención e impacto: la institución escolar, el ambiente escolar, las competencias docentes y el sentido de bienestar. El autor plantea la reflexión de la propia práctica como un hábito de pensamiento y de acción para reconocer el impacto de las acciones y de la relevancia de la función en la constitución de otro ser: Puesto que el docente interactúa de manera directa, constante y cotidiana con el estudiantado, es fundamental el desarrollo no solo de competencias psicopedagógicas sino, además, competencias comunicativas, sociales, afectivo-emocionales, éticas y de superación profesional permanente. En la medida que el profesorado sea competente posiblemente resolverá problemas que su quehacer docente le pone a prueba todos los días, asimismo estará en condiciones de responder a las necesidades y retos que le demanda la función educativa y la sociedad.

CONCLUSIÓN

Investigaciones sobre creencias y expectativas de estudiantes universitarios, sobre el trabajo profesional de los profesores, aportan información valiosa para la evaluación y la formación del trabajo docente. La evaluación formativa mejora de la práctica docente y la construcción del buen profesor. Aleja al docente de transmitir el conocimiento de manera exclusiva o autoritaria. Cuestionar a los estudiantes sobre cómo han vivido la relación con los profesores en la cotidianeidad de las prácticas educativas; cómo los profesores manifestaban su

gusto por la docencia tiene impacto cuando se favorece que los profesores reflexionen y transformen su actuación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, hacia una mejor formación disciplinaria y humana de sus alumnos. La práctica docente habrá de emplear conocimientos, habilidades y actitudes docentes que guían a los estudiantes hacia el aprendizaje reflexivo y que los impulsen en la progresión continua hacia el aprender a aprender. Las respuestas a las preguntas de las entrevistas, evidencian creencias de los estudiantes acerca de que una enseñanza socialmente justa resulta cuando el profesor favorece el desarrollo integral, cuando pretende que los estudiantes participen en el aprendizaje, cuando enseña al alumnado a pensar y a ser críticos, entre otros aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45 São Paulo. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>
- Álvarez, C (2011) La relación teoría-práctica: una clave fundamental en la construcción del conocimiento profesional docente. *III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado* Barcelona. Pag. 1125. Recuperado de http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf
- Amilburu, M.G. (2006). Sentido objetivo y vivencia subjetiva de la profesión docente. *Estudios Filosóficos*, LV (160), 491-502.
- Arreola, R. L. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43, (2). Universidad de Costa Rica, Costa Rica Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30898>
- Atalaya, M. C (1999). Satisfacción laboral y productividad. *Revista de Psicología*, 3 (5). http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/psicologia/1999_n5/satisfaccion.htm
- Blasco, M. (2003) Maribel ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, (9), septiembre-diciembre, pp. 789-820. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal, México).

- Calvo, A. y Susinos, T. (2010) Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la Universidad indagando la experiencia. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 14, (3), 2010, 75-88, Universidad de Granada.
- Carlos, J.J.; Guzmán, M. y Calleja, N. (2009). Representaciones docentes de los profesores de la Facultad de Psicología, UNAM. Ponencia [1295] en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
- Castro, A.; Hernández, S.; Riquelme, E.; Ossa, C.; Aedo, J.; Da Costa, S. y Páez, D. (2019). Niveles de sesgos cognitivos de representatividad en estudiantes de Psicología de tres universidades del Bío-Bío, en **Revista Propósitos y Representaciones**, 7 (2), 210-239.
- Celdrán, M. y Escartín, J. (2008). ¿Qué piensan los alumnos universitarios sobre las competencias interpersonales de su profesorado? Universitat de Girona. España. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1034/176.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://dugi->
- Cortez, K.; Fuentes, V.; Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. **Estudios Pedagógicos XXXIX**, (2), 97-113.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. **Educación y Educadores**, vol. 12, (2), 87-101.
- Cruz, O. y Ovalle, M.de J. (2009) El malestar en el ejercicio de la actividad docente. Lacandonia, **Revista Ciencias UNICACH 13**, (1), 115-120. Recuperado de <https://cuid.unicach.mx/revistas/index.php/lacandonia/article/download/159/159/>
- Díaz, L., Martínez, I., Roa, G. y Sanhueza, J. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. **Polis**, vol. 9, (25), 421-436.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente (3.^a ed. Rev.). Barcelona: Paidós
- Herrera, J. (2013) Relación entre las creencias de los estudiantes y su rendimiento en matemáticas. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2937/Herrera%20Ceballos%20Juan.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. **Educação e Pesquisa**, 45, e196029. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>

- Mora, P.M. (2016). Conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes constructores de paz. **Mundo Fesc**, 11, 72-79. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5627644.pdf>
- Perrenoud, P (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao: Barcelona.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006) Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. Mateos M. y De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó, p.p. 95-132.
- Rodríguez, J. (2016). Pedagogía y Psicología en la mejora de las prácticas docentes. **Revista Propósitos y Representaciones** 4, (1), 07-10. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.95>
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Solar, Ma.I. y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. **Revista Horizontes Educativos**, 12 (1) 35-42.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. **Propósitos y Representaciones** 3, (2), 227-260.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.