



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

**EXPERIENCIA FORMATIVA Y DOCENCIA
EN EL POSGRADO DE LA BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

PRESENTA:

ELBA MILAGROS MAIRENA MOLINA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

Septiembre 2020

RESUMEN

La docencia universitaria ha estado marcada por la enseñanza de las disciplinas, y existen pocos trabajos que hagan referencia a la formación pedagógica que reciben los profesores. En este sentido, la experiencia es una categoría que nos permite conocer cómo los docentes de posgrado desarrollan habilidades didáctico-pedagógicas en la praxis. El trabajo de investigación tuvo como objetivo principal explicar cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que cuentan con una amplia trayectoria en la docencia y con licenciaturas distintas al campo pedagógico; desde el paradigma interpretativo hermenéutico, se aplicó un enfoque metodológico cualitativo y se utilizó el método narrativo biográfico. Las técnicas de obtención de información fueron entrevistas y fichas de registro de los participantes, las cuales se aplicaron a diez docentes de estos programas. Como resultado se logró establecer una mirada retrospectiva de los eventos que han vivido los académicos y se hizo una reconstrucción de sus trayectorias, resaltando el papel importante de las experiencias formativas en la práctica del docente de posgrado.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por el financiamiento otorgado a través de la beca CVU/Becario 819282/619472.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, por el apoyo brindado para la realización de mis estudios de Doctorado.

Gracias a la Dra. Dulce María Cabrera Hernández por el apoyo brindado en el proceso de elaboración de la tesis y contribuir al desarrollo y culminación de este proyecto. Además del apoyo que ha brindado como persona a sus estudiantes.

Agradezco a los miembros de los lectores y miembros del comité tutorial: Dra. Lilia Mercedes Alarcón Meza, Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, Dra. Ivonne Balderas Gutiérrez y Dr. Francisco Luis de la Torre, por sus comentarios que ayudaron a enriquecer el contenido de la tesis.

Mi agradecimiento profundo al claustro de docentes del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. En especial al Dr. Jorge Alejandro Fernández coordinador del programa por la paciencia y apoyo que brinda a sus estudiantes.

Gracias a los docentes de los programas de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea que participaron en la investigación.

Gracias a mis compañeros del doctorado en Investigación e Innovación Educativa por su apoyo.

A mi familia, quienes siempre me han ayudado a superarme. Gracias por su amor y comprensión.

DEDICADO

A mi esposo Yasser Alexander García Flores principal impulsor de mi superación académica.

A mi hijo Alexander Javier García Mairena, quien no estará a mi lado para compartir este logro, pero sé que estará presente siempre en mi corazón.

A mis hijos Milton Alejandro García Mairena y Neythan Alexander García Mairena, que con su amor y comprensión me han motivado a seguir adelante.

A mi madre Milagros Molina Chavarría por apoyarme siempre durante la realización de mis estudios.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	13
1.1 Sobre el concepto de formación.....	17
1.2 Formación disciplinar y formación pedagógica.....	23
1.3 Formación centrada en el profesor.....	29
1.4 Formación centrada en el alumno.....	33
1.5 Formación centrada en el contenido.....	36
1.6 Formación centrada en la experiencia.....	38
1.7 Cierre capitular.....	41
CAPÍTULO 2. LA PRÁCTICA DOCENTE EN POSGRADO	44
2.1. Praxis docente.....	48
2.2. La praxis como medio de aprendizaje del docente universitario.....	52
2.3. Características del docente de posgrado.....	55
2.4. Criterios y estrategias pedagógicas de formación.....	61
2.4.1 Teorías y prácticas en contextos reales.....	62
2.4.2. Reflexionar sobre las rutinas en las prácticas.....	63
2.4.3. Integración: individuo-grupo.....	65
2.4.4. Modelación y reflexión.....	66
2.4.5. Reflexión sobre el currículo y la evaluación.....	67
2.4.6. Significado de la profesión.....	69
2.5. Cierre capitular.....	70
CAPÍTULO 3. LA TRAMA DEL POSGRADO EN AMÉRICA LATINA Y MÉXICO	72
3.1 Evolución del posgrado en Latinoamérica.....	72
3.2 Expansión del posgrado en México.....	78
3.3 Evaluación del posgrado en México.....	84
3.4 El Posgrado en la BUAP.....	95
3.5 El posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras.....	99
3.6. Cierre capitular.....	100
CAPÍTULO 4. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA EN LA FORMACIÓN	101
4.1. Experiencia vivida y ciencias humanas.....	104
4.2. Fenomenología y la experiencia vivida.....	109
4.3. Experiencia y la interpretación en educación.....	111

4.4. Experiencia formativa.....	116
4.5. Experiencia docente.....	117
4.6. Experiencia didáctico-pedagógica.....	118
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y TRABAJO DE CAMPO.....	120
5.1. La investigación cualitativa - estudio de lo humano.....	120
5.2. El Método Narrativo Biográfico en la Investigación.....	121
5.3. Estrategia de recogida de información.....	124
5.3.1. Delimitación de objetivos y diseño del proyecto.....	125
5.3.2. Localización y recogida de información.....	132
5.3.3. Instrumento: Guion de entrevista.....	135
5.4. Procedimiento para la realización de las entrevistas.....	138
5.5. Ruta hacia el análisis. El camino que se traza el investigador.....	141
5.5.1. La palabra de los sujetos.....	143
5.5.2. ¿Cómo encontrar el significado de los datos?.....	144
5.6. El arte de la interpretación. Hacia el análisis de los testimonios docentes.....	147
5.7. Los rostros de la formación a través de la experiencia.....	149
5.8. Cierre capitular.....	154
CAPÍTULO 6. EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LOS DOCENTES DE POSGRADO.	
RELATOS DEL AYER Y DEL PRESENTE.....	155
6.1 Relatos de la experiencia docente. Una mirada hacia el ayer y el ahora.....	155
<i>A) Mirada retrospectiva de la ruta profesional de los académicos del posgrado.....</i>	<i>156</i>
<i>B) Reconstrucciones desde el presente. Cómo se reconoce el ahora.....</i>	<i>167</i>
6.2 Experiencia didáctico-pedagógica. Narrativa de los docentes de posgrado.....	181
<i>A) Praxis actual. Reflexión sobre el trabajo que se realiza.....</i>	<i>181</i>
<i>B) Importancia del estudiante dentro de las posturas del docente.....</i>	<i>201</i>
6.3 Cierre capitular.....	203
CONCLUSIONES.....	205
BIBLIOGRAFÍA.....	216
Apéndice 1.....	226
Programa Académico del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.....	226
Apéndice 2.....	230
Programa de Académico del Doctorado en Filosofía Contemporánea.....	230
Apéndice 3.....	235
Docentes que laboran en los doctorados seleccionados de la Facultad de Filosofía y Letras.....	235

Apéndice 4	247
Ficha entrevista a docentes	247

Índice de tablas

Tabla 1. Estudios de posgrado de la BUAP.....	6
Tabla 2. Doctorados Facultad de Filosofía y Letras.....	6
Tabla 3. La evolución de la enseñanza universitaria	46
Tabla 4. Distribución por régimen, grado y matrícula de la oferta nacional de posgrado.....	81
Tabla 5. Distribución por régimen y grado de la oferta nacional de posgrado activos	81
Tabla 6. Distribución por régimen y área del conocimiento de la oferta nacional de posgrados activos.....	82
Tabla 7. Composición del PNPC por Modalidad y Grado	87
Tabla 8. Composición del PNPC según nivel y grado de los programas	88
Tabla 9. El PNPC por sector académico y grado	89
Tabla 10. Composición del PNPC según el sector académico y el nivel de los programas.....	90
Tabla 11. Composición del PNPC por entidad federativa y área del conocimiento.....	91
Tabla 12. Distribución por grado y por entidad federativa.....	92
Tabla 13. Programas educativos de posgrado BUAP: PNPC.....	97
Tabla 14. La práctica de la investigación narrativa biográfica.....	125
Tabla 15. Doctorados seleccionados para el estudio	128
Tabla 16. Docentes que pertenecen a los Doctorados de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea.....	129
Tabla 17. Docentes integrados a los posgrados, con el cambio de estructura.....	130
Tabla 18. Participantes de los doctorados participantes	131
Tabla 19. Categorías y subcategorías de investigación	136
Tabla 20. Subcategorías, registros y códigos de la Categoría Experiencia Formativa.....	147
Tabla 21. Características de los participantes del estudio	153

Índice de figuras

Figura 1. La oferta nacional por los regímenes público y particular y área del conocimiento.....	83
Figura 2. La oferta nacional por régimen y grado.	83
Figura 3. Participación del PNPC en la oferta nacional del doctorado.	86
Figura 4. Participación del PNPC en la oferta nacional de las maestrías.....	86
Figura 5. Evaluación del PNPC.....	87
Figura 6. Distribución de programas de doctorado inscritos en el PNPC.....	91
Figura 7. El proceso de descentralización del posgrado.....	94
Figura 8. Distribución de Posgrados en los estados de la República.	94

INTRODUCCIÓN

Dentro de las instituciones de educación superior, los docentes cada día se encuentran mejor preparados intelectualmente para desarrollar las funciones que se les demanda. Pero tradicionalmente la práctica de la enseñanza se ha desarrollado bajo el supuesto de que basta con dominar la materia para que el docente esté en condiciones de enseñarla, y que ese dominio está garantizado por la profesión de base, que además lo refuerzan los posgrados que lo acreditan como especialista en la materia que imparte (Hawes, 2009). Sin embargo, los docentes universitarios de alguna u otra forma poseen conocimientos didáctico-pedagógicos, porque han logrado instruir a los estudiantes de diversas licenciaturas, maestrías y doctorados de manera eficiente para obtener los grados académicos correspondientes. El hecho que enseñen diversa cantidad de disciplinas no cambia que éstos desempeñen una misma función, porque es más lo que tienen de común la docencia de las disciplinas que lo que tienen de distinto (Zabalza, 2011).

Ahora bien, la docencia universitaria debe ser considerada como un tema importante de estudio, porque se desconoce cómo los docentes han logrado formarse en temas educativos. Es así como la experiencia adquiere relevancia como una vía para el desarrollo didáctico pedagógico. Shulman (1999) plantea que “para enseñar una temática no basta con el conocimiento disciplinar, porque diferentes estudios han concluido que la enseñanza de una disciplina específica se sustenta en el dominio de un conjunto de conocimientos” (p.14). Desde este punto de vista, es evidente la necesidad del reconocimiento de la práctica educativa y la relevancia de los temas pedagógicos en la educación universitaria. En la formación del docente que se desempeña a nivel de posgrado, se desconoce cómo han logrado tener conocimientos para el desarrollo de su práctica. Es por esto que conviene explicar cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica de los profesores de posgrado.

Teniendo en cuenta lo antes planteado, Goggi y Kolodny (2009) añaden que muchos docentes no habían tenido la intención de ser docentes universitarios y a menudo, ocuparon dicho rol a partir de la invitación de algún profesor para incorporarse como ayudante en su cátedra. Es importante señalar que en los docentes universitarios no solo es indispensable el conocimiento científico de la materia que enseña. Educar o servir de mediador requiere de

otras competencias necesarias para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina en la que se trabaja.

En el posgrado los docentes cuentan con la preparación requerida para desempeñarse en este nivel de estudios, pero ¿Cómo han obtenido los conocimientos didáctico- pedagógicos necesarios para desarrollarla? Es claro que de alguna manera han logrado formarse para realizar su praxis¹ y esto adquiere significado desde este punto de vista, porque no se limita a estudios escolarizados. No todos se forman en pedagogía pero buscan de algún modo esta autoformación.

Según Mayorga, Santos y Madrid (2014) esta experiencia formativa podría definirse como:

La descripción de una práctica específica, la obligatoriedad de un posicionamiento personal (ético, ideológico, comportamental, social, etc.) y la proyectividad que nuestra intervención presente puede tener en la definición futura, respecto de los roles y funciones en contextos cambiantes. Para formarse como docentes hay que tener vocación, entendida como entusiasmo, motivación hacia su trabajo y compromiso hacia dicha profesión (p. 14).

Desde este punto de vista, el docente puede mejorar su práctica independientemente de todo lo que ocurra a su alrededor, porque posee una fuerte conciencia profesional debido a que esta carrera solicita una fuerte dedicación y compromiso. En este sentido, la docencia de posgrado necesita de prácticas que ayuden a mejorar el quehacer en el aula, siendo la misma una herramienta de formación. El desempeño de un docente gira entorno a diversos conocimientos y habilidades que debe poseer, y varios autores hablan sobre el tema. El docente requiere por su parte ser innovador, saber enseñar y estar preocupado por sus estudiantes y ser un buen profesional; para conseguirlo se necesitan tres requisitos: dominar la materia que enseña, ser un buen comunicador y ser capaz de reconducir la clase y mantener un clima correcto para el aprendizaje (Bain, 2007). El dominio de la disciplina es

¹ A partir de aquí se usara el concepto de praxis para referirse a la práctica docente. Estos conceptos serán usados indistintamente.

indispensable, pero también los temas educativos deben estar en el campo de dominio de los docentes.

En el ámbito universitario la enseñanza constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional, y que, aunque los docentes se definen como profesores universitarios, no se han preparado realmente para serlo. La identidad está más vinculada al saber científico al que cada docente pertenece. Les falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos y condiciones que caracterizan la enseñanza (Zabalza, 2006, p.69).

La escasa identidad del profesional de los docentes universitarios de la que habla el autor no evidencia que éstos tengan alguna carencia de conocimientos didáctico-pedagógicos, pero es relevante conocer ¿qué han hecho y cómo han logrado solventar estas necesidades? Es claro que de alguna manera han logrado permanecer y realizar su trabajo, ¿Qué soluciones han buscado? Chamlian (2003) identifica que los docentes orientan su práctica: imitando a sus propios maestros, otros han sido instruidos por sus colegas, otros hacen cursos para profesionalizar su práctica. A esta idea Fernández (2013) señala que:

Se entiende por formación docente a la preparación que recibe una persona, la cual le permite posteriormente convertirse en un profesional. Esta puede llevarse a cabo en la práctica misma, es decir, que también puede funcionar como formación (experiencia), y es en la práctica que se pueden adquirir y perfeccionar los conocimientos adquiridos (p.50).

Este autor señala al respecto que los procesos de formación no solo involucran la teoría, sino también la experiencia y que impacta en el momento en que el sujeto asume su rol de docente. Refuerzan el señalamiento de que la formación de los docentes universitarios se puede dar a través de la experiencia, mostrando a su vez que esta puede darse en el desarrollo del ejercicio, aun no contando con los previos conocimientos pedagógicos que la profesión necesita, porque éstos se pueden obtener en el desarrollo de la praxis misma.

Si el docente adquiere el compromiso de formarse en la práctica, y de alguna manera resolver sus necesidades didáctico-pedagógicas, podrá realizar la praxis con mayor dominio.

En este sentido, Cáceres M., et al. (2003) señala que “la formación docente del profesorado en educación superior tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; (...) independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional” (p. 3). La docencia puede llegar a ser una actividad meramente profesional en la medida que se dé una verdadera formación docente en temas pedagógicos. En el mismo sentido, Fernández (2013) expone “si el docente se vuelve un verdadero conocedor de su trabajo, en donde se dé una formación permanente, esto lo conllevaría por la vía de la formación docente en la enseñanza” (p.52). Dicha preparación del docente se está dando a través de la experiencia en el posgrado, por esto es de interés para la presente investigación. Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, la formación puede llegar a través del desarrollo de la práctica, entonces el conjunto de experiencias didáctico-pedagógicas contribuyen al proceso de aprendizaje de los docentes universitarios.

La formación docente es un tema reciente en la investigación educativa, al respecto Núñez, Arévalo y Ávalos (2012) dicen que “es en las últimas décadas que este tema ha concertado la atención de investigadores y formadores en el mundo del profesorado” (p.11). Diversos estudios consultados sugieren que solo se ha abordado este tema desde el punto de vista de la necesidad que existe en las aulas de educación superior de docentes con preparación pedagógica, pero esa preparación en algunos docentes no es tan necesaria, debido a que han construido su formación con base en la experiencia. Algunos deciden tomar algunos cursos de formación continua, pero para otros esa no es una alternativa.

Aunque haya docentes con conocimientos disciplinarios, han obtenido las herramientas necesarias para favorecer los procesos de aprendizaje desde el punto de vista didáctico-pedagógico. Es por esto que es importante conocer cuál ha sido la experiencia didáctico-pedagógica que han tenido los docentes de posgrado cuya licenciatura no corresponde al campo pedagógico. Como se ha venido señalando, la experiencia es parte de la formación que viven los docentes, aun no teniendo una preparación didáctico-pedagógica, construyen sus propios conocimientos en la práctica.

En Latinoamérica, las universidades ofrecen pocas carreras de ciencias con perfiles educativos; si los profesionales desean tener conocimientos pedagógicos lo tienen que hacer

a través de cursos o estudios de posgrado. Al respecto Goggi y Kolodny (2009), a partir de una investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires, dicen:

En la región latinoamericana los profesores universitarios han asumido su rol docente desde su saber disciplinar, su formación y trayectoria académica, su experiencia laboral y profesional. En general, no cuentan con una formación específica en relación a temas pedagógicos, didácticos y de los grupos de aprendizaje (p. 117).

La cita anterior señala con claridad que el docente asume su actividad desde su formación, trayectoria y experiencia, por lo cual se puede asumir que de una forma u otra se construyen saberes pedagógicos por medio de la experiencia magisterial.

Los docentes que actualmente laboran en el posgrado se han especializado en las disciplinas y campos científicos relacionados con su licenciatura, pero no se conoce acerca de su experiencia didáctico-pedagógica. Se ha señalado que una vía para la formación docente es la experiencia misma, por lo tanto, interesa conocer cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica en aquellos docentes con amplia experiencia y con licenciaturas disciplinarias distintas al área educativa, en diversos posgrados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

Esta institución cuenta con un personal capacitado y además tiene un buen número de posgrados de calidad. Según el Plan de Desarrollo Institucional (Esparza, 2013-2017), al 2013 había 1720 docentes con posgrado y 854 docentes con doctorado; además se contaba con 47 programas de posgrado adscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, pero aún se desconoce cómo han construido estos docentes de posgrado la experiencia didáctico-pedagógica por medio de su propia práctica.

En el año 2016, la BUAP había registrado 59 programas de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, de los cuales 19 son doctorados; 38, maestrías y dos, especialidades. Los cuales están divididos de la siguiente manera:

Tabla 1. *Estudios de posgrado de la BUAP*

ÁREA SNI	DOCTORADOS	MAESTRIAS	ESPECIALIDADES
Física-Matemática y Ciencias de la Tierra	5	5	-
Biología y Química	3	2	-
Medicina y Ciencias de la Salud	-	4	2
Humanidades y Ciencias de la Conducta	5	13	-
Ciencias Sociales	4	7	-
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	1	1	-
Ingeniería	1	6	-

Fuente: Padrón Nacional de Posgrados de Calidad CONACyT.

Es importante señalar que como sujetos de investigación se tomarán en cuenta los docentes:

- De los doctorados del área SNI Humanidades y Ciencias de la Conducta.
- Que formen parte de los doctorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.
- De programas con orientación a la investigación.
- Con formación inicial² en alguna disciplina distinta al área educativa.

De acuerdo a los criterios de selección, se considera trabajar con los docentes de los siguientes programas de doctorado:

Tabla 2. *Doctorados Facultad de Filosofía y Letras*

ÁREA SNI	DOCTORADOS
Humanidades y Ciencias de la Conducta	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación e Innovación Educativa • Filosofía Contemporánea

Fuente: Padrón Nacional de Posgrados de Calidad CONACyT.

² Formación inicial hace alusión a los estudios de licenciatura.

De acuerdo con los planteamientos de selección de los participantes y a los fines de la investigación se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las fuentes que nutren la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea, que no cuentan con estudios especializados en el campo pedagógico?
- ¿Cuáles son las necesidades didáctico-pedagógicas reconocidas por los docentes de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla?
- ¿Cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de los posgrados de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla?

El objetivo general que surge a partir de las preguntas: Explicar cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla que cuentan con licenciaturas distintas al campo pedagógico.

Para ayudar a dar respuesta al objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar cuáles son las fuentes que nutren la experiencia didáctico-pedagógica en los docentes de los doctorados en Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea, que no cuentan con estudios especializados en el campo pedagógico.
- Distinguir las necesidades didáctico-pedagógicas que los docentes de los dos posgrados reconocen a partir de su experiencia.
- Describir cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de los dos posgrados que cuentan con licenciaturas distintas al campo educativo.

En este proyecto de investigación se considera que la experiencia didáctico-pedagógica de algunos docentes del posgrado de la BUAP, se ha logrado a través de la experiencia que

han tenido en la práctica educativa, es por esto que la investigación se desarrolla bajo dos supuestos:

1. La experiencia es una vía para el desarrollo del ejercicio didáctico-pedagógico en el posgrado.
2. En virtud de que muchos docentes de posgrado son expertos en la disciplina que enseñan y en la cual fueron formados, es pertinente interpretar cómo construyen su experiencia didáctico-pedagógica.

Se tuvo en cuenta que el ejercicio didáctico-pedagógico puede darse como una construcción a través de la experiencia del docente en el posgrado de la BUAP, y a partir de esto hacer una reconstrucción de sus experiencias formativas.

Por otro lado, el estudio es relevante porque hoy en día las universidades en el mundo requieren de un personal cada vez mejor capacitado, para tener una planta docente estructurada que brinde los elementos necesarios que en ellas se necesita. Estas instituciones de educación superior ofrecen al estudiantado una diversidad de carreras las cuales están ubicadas en diferentes facultades. Los docentes que laboran para estas instituciones de educación superior se ven en la necesidad de estar preparados para pertenecer a estas instancias, es por esto que ellos ven necesaria una formación continua y permanente para ejercer funciones dentro de estas instituciones

Cuando se hace referencia al posgrado, y en particular sobre las experiencias vividas por docentes en él, es poca o casi nula la información al respecto. Es por eso que la innovación educativa en esta investigación radica en que hasta el momento no hay investigaciones que hablen del contexto del posgrado; no se conoce cómo el docente de posgrado, que es experto en su disciplina, se ha formado en el área didáctica pedagógica, estableciendo una relación entre su conocimiento disciplinar y la formación docente en la práctica. Esta investigación pretende a través de sus experiencias brindar marcos de referencia para futuros y actuales docentes que se desempeñan en la docencia universitaria y en especial, la de posgrado, además, proporcionar un punto de partida para futuras investigaciones dentro de este contexto.

Para el desarrollo de la presente investigación se parte de un paradigma interpretativo hermenéutico, debido a que ésta se enfocó en el contexto de los acontecimientos que se han dado al largo de la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes del posgrado, y centró su indagación en las experiencias significativas de los docentes. Esto es importante porque la finalidad del estudio fue tener en cuenta los acontecimientos, desde el punto de vista de las personas, trabajando desde su contexto natural, tomando sus ideas en torno a la construcción de sus conocimientos pedagógicos-didácticos a lo largo de todo su desempeño profesional en el posgrado.

Además, se puede expresar que al trabajar bajo el paradigma interpretativo hermenéutico se tuvo en consideración el significado de la acción del evento en su contexto, es decir, cómo se ha dado el proceso de construcción de la experiencia de los docentes. Se pretende conocer las experiencias vividas por los docentes de posgrado considerando la realidad histórica en la que han formado sus saberes pedagógicos-didácticos, y así, comprender las vivencias. Este proceso de entendimiento se dio a través de los testimonios de los docentes, a partir de su contexto de vida. Asimismo, se recuperó sistemáticamente la información que poseen respecto de las experiencias que han tenido los docentes sin formación pedagógica previa a lo largo de su trayectoria profesional en el posgrado.

Se trabajó con el enfoque metodológico cualitativo porque ayudó a la interpretación de los acontecimientos biográficos y significativos de la praxis de los docentes del posgrado, por medio de una descripción de una secuencia de acciones y experiencias. Se interpretó la construcción de los saberes didácticos-pedagógicos como un acontecimiento que tiene sus relaciones con otros sucesos y ubicándolos a la vez en un contexto histórico del trayecto profesional de la vida del docente. Se enfatizó especialmente la dimensión episódica de la estructura narrativa que manifestó el docente en su historia de vida, su trayecto profesional y su experiencia. Es importante además el establecimiento de un orden secuencial de ocurrencia de las experiencias vividas, a fin de comprender y explicar el cambio en una acción que se realiza. Se trata básicamente de: a) Describir secuencialmente el comportamiento de los docentes; b) interpretar sus testimonios; c) analizar las narrativas biográfica. De modo que estos permitan entender cómo se han desarrollado sus conocimientos didácticos-pedagógicos.

Se retomó el método de investigación narrativo biográfico porque, según los objetivos del presente estudio, es importante el reconocimiento del sujeto como un personaje activo el cual posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos; es con este método que se pudo hacer una reconstrucción de los relatos sobre las experiencias, aprendizajes, prácticas e interacciones didáctico-pedagógicas. Se generó una práctica de reflexión, de diálogo, de descubrimiento y de comprensión. Además, brindó una forma de construir la realidad, debido a que la narrativa no solo manifiesta importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que más radicalmente se podría decir que expresa la propia experiencia y la formación de los docentes en la práctica. La narrativa biográfica ayudó a la reconstrucción de la experiencia y favoreció la clarificación de los orígenes de las ideas que tienen los docentes en torno a su labor educativa en el posgrado. Es preciso señalar que el significado que le dan los docentes a su experiencia es el foco central de la investigación, porque el valor y significado vienen dados por la reflexión de los sujetos que relatan, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central respecto de las trayectorias profesionales. Es por esto que el estudio nos permitió acercarnos a los testimonios de los docentes a través de la narrativa del sujeto.

La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad, la cual permitió al investigador explorar, detallar y rastrear por medio de preguntas la información más relevante para los intereses de la investigación, y se conoció a los docentes lo suficiente para comprender lo que querían decir. Ésta permitió identificar poco a poco los elementos importantes de la praxis del docente. Se tuvo en cuenta como elemento central el análisis de la narración realizada sobre sus experiencias pedagógicas-didácticas en el marco de un intercambio abierto, posibilitando la profundización de las circunstancias de su formación y la escucha activa del entrevistador. En dicho proceso de rememoración, el docente fue guiado por el entrevistador para relatar los acontecimientos más importantes en determinados ámbitos de su práctica, dotando de un orden lógico a su historia y auto descubriendo el sentido de sus experiencias. La información permitió conocer la formación y experiencia (inserción, transición y permanencia) de los docentes del posgrado, para analizar la información desde las perspectivas y valoraciones propias del docente.

Para obtener los datos se utilizó como instrumento el guion de entrevista; éste se llevó a cabo planificando previamente todas las preguntas que eran requeridas. También, contenía preguntas de forma secuenciada, para que el investigador contextualizara el relato lo más veraz posible y sin inferir la subjetividad de transcribir la historia por parte del mismo. Se elaboró de tal forma que permitió obtener un orden cronológico de las experiencias de formación y que además permitiera obtener la información necesaria para analizar la praxis.

El estado del arte está compuesto de dos capítulos, los cuales son: la formación del docente universitario y la práctica docente en posgrado. Cada uno de estos apartados es relevante, porque habla acerca de la formación inicial en la docencia desde un punto de vista general; llega a la formación que tiene el docente en la universidad, y finaliza con el papel que tiene dentro de la universidad y en especial, en los posgrados.

En el primer capítulo se parte del concepto de la formación, se retoman sus orígenes y se llega a una definición. Enseguida se habla acerca del ideal que debe perseguir todo docente como parte de su búsqueda de mejoramiento de sus capacidades. Se retoman algunos modelos que se han tenido en cuenta en las aulas universitarias, retomando la formación centrada en el profesor, en el estudiante, en el contenido y en la experiencia. Este último modelo es un elemento importante dentro de los supuestos de la investigación en el proceso que se está realizando, debido a que se explica la importancia que tiene la experiencia dentro de los procesos formativos del docente universitario. Además se habla acerca de la formación que ha caracterizado al profesor en la universidad, teniendo como puntos esenciales la formación disciplinar y la formación pedagógica.

En el segundo capítulo acerca de la práctica docente en posgrado, se analiza la praxis de la docencia universitaria. Posteriormente está la práctica docente como un medio de aprendizaje para la docencia universitaria. Seguido se retoman las características que debe poseer el docente universitario, los criterios y estrategias de formación en la práctica, esto con el objetivo de poder entender que la formación se construye también mediante la realización de prácticas en las aulas de clases, y no solo en clases teóricas que poco pueden decir de tus capacidades, habilidades y destrezas como docentes en la acción.

El tercer capítulo se centra en el contexto internacional y nacional del posgrado, enfatizando en la evolución y situación actual de posgrado en México. Posteriormente, hace referencia a la situación particular del posgrado en la BUAP, puntualizando en los Doctorados en Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea. El cuarto capítulo habla sobre los conceptos de experiencia vivida retomando a los autores Max Van Manen y Sergio Larrosa, y se conceptualizan la experiencia formativa, experiencia docente y experiencia didáctico-pedagógica, las cuales son importantes para la presente tesis y ayudaron al análisis de resultados.

El quinto capítulo explica el camino metodológico seguido para la realización del trabajo de campo. Especifica el paradigma, enfoque, método, técnica e instrumentos utilizados por el investigador. Además, explica el método utilizado para el análisis de resultados. Para finalizar, el sexto capítulo se enfoca en los resultados obtenidos de acuerdo a las entrevistas realizadas; teniendo en cuenta la interpretación de los testimonios de los docentes respecto a sus experiencias de formación, se construyó una narrativa de acuerdo a sus vivencias y sus aprendizajes en la praxis, y se plantea que una de las principales conclusiones a las cuales llega la presente investigación es que los docentes poseen una experiencia didáctico-pedagógica que han obtenido durante sus años de práctica docente.

CAPÍTULO 1. FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Un rasgo que distingue a la educación superior es que sus docentes se han formado en áreas disciplinares desde la licenciatura, maestría y doctorado y desarrollan su experiencia didáctico-pedagógica en la praxis. En muchos países se asume que el docente universitario no tiene la necesidad de recibir una capacitación docente previa, porque lo importante es que domine los contenidos disciplinarios a facilitar. Existe la creencia de que ser mediador es una labor relativamente sencilla, que cualquier persona puede hacerlo si domina un campo de conocimiento determinado. El resultado es que la gran mayoría de los docentes universitarios se han formado en la práctica. Esta visión ha otorgado un papel secundario al dominio pedagógico con respecto al disciplinar en la formación del docente universitario, es por eso que conocer acerca de las principales vivencias de docentes en el posgrado resulta de gran interés.

Hativa (2000) en una investigación que realizó con docentes universitarios, encontró que “las fuentes de aprendizaje que contribuyeron a mejorar las habilidades de los docentes fueron el ensayo y error, la autoevaluación, la retroalimentación proporcionada por los estudiantes y la observación de maestros experimentados” (p.19). El autor comenta que la mayoría de los docentes encuestados se ha formado en la práctica por medio del ensayo y error y como resultado de juzgar su situación con base en las opiniones de sus estudiantes. Concluye diciendo que hasta que los profesores se vuelvan expertos, generaciones de estudiantes han padecido del error incluido en el ensayo.

Teniendo en cuenta que los docentes universitarios se forman en la práctica, en los primeros años se pueden ver reflejadas ciertas dificultades, pero qué pasa con los docentes que tienen una gran experiencia, en qué medida podría decirse que los elementos encontrados por Hativa (2000) han incidido en la formación de éstos. Son muchos los elementos involucrados en la enseñanza universitaria y en especial, la de posgrado. La presente tesis tiene el objetivo de hacer una construcción de la experiencia vivida por estos actores, conocer si estos elementos pertenecen y qué otros están involucrados.

Freedman (1979, citado por Hativa, 2000) expresa que luego de entrevistar a 700 docentes de las universidades norteamericanas encontró que muy pocos de ellos pudieron definir cuáles son las bases pedagógicas de su actuación, y casi nadie poseía algún modelo o

teoría de enseñanza explícito que guiara y fundamentara sus acciones didácticas. Todo lo anterior sin duda afecta la calidad de la enseñanza de este nivel educativo y es un obstáculo para propiciar y aceptar las innovaciones docentes.

Es necesario conocer el testimonio de los docentes acerca de su praxis y cómo han vivido las prácticas para construir la experiencia didáctico-pedagógica. Entonces, analizar lo que piensan, creen y saben los docentes, así como el significado que le dan a los temas propios de su labor es importante desde el punto de vista de la sistematización de experiencias educativas. Esto lleva a pensar en la necesidad de mejorar la docencia universitaria, para el logro de las metas planteadas para este nivel de estudios, y conocer cómo se ha dado esa mejora sustantiva durante el transcurso de los años adquiere relevancia.

Hablando de una realidad de la educación superior “La mejora de la calidad de la enseñanza a nivel universitario será poco probable de ocurrir, si no hay cambios en las concepciones que sobre la enseñanza tienen los maestros” (Hativa y Goodyear, 2002, p. 71). En este esquema la formación es un mecanismo externo que actúa por fuera de la práctica y ésta es estigmatizada y desvalorizada. A pesar que el currículo ha colocado a la práctica como eje vertebrador, las actividades y estrategias vigentes en la mayoría de los institutos son las tradicionales: énfasis en la exposición oral del profesor, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica de las formas ideales o innovadoras de dar clase con escasa vivencia de un modelo institucional y de una propuesta de aprendizaje diferentes.

Una de las causas por las cuales la enseñanza puede perder su valor es porque la formación que se suele recibir es abstracta y se realiza a partir de ideales y principios generales que se espera orienten la acción futura de los estudiantes, pero en realidad no se logra el fin deseado. Qué pasa cuando un estudiante se dedica a la docencia: la práctica docente puede estar marcada por modelos adoptados por emulación del alumno respecto al docente. El profesor novato sabe lo que tiene que hacer, cuando tiene claro lo que ha decidido no repetir (Esteve, 2006). Por esto razón es que se puede decir que la emulación puede ayudar el desarrollo de prácticas educativas, que de alguna manera han venido a formar parte de la praxis en el aula.

Durante sus primeras experiencias en la práctica, los docentes se enfrentan a diversas situaciones y problemas. Para resolverlos acuden tanto a sus saberes teóricos como a sus

incipientes competencias prácticas, que intentan articular en función de las demandas y características del contexto escolar en que trabajan. Los maestros noveles deben construir su conocimiento en el oficio y en particular aquellos que no poseen los conocimientos didáctico-pedagógicos. La reflexión es un elemento esencial en este caso, porque este procedimiento básico es capaz de generar, producir y transformar el conocimiento de oficio a partir de la adopción de ciertos criterios de valoración, lo cual ayudará a buscar estrategias de formación, para resolver ciertas problemáticas para desarrollar la mediación docente.

Debido a su escasa experiencia, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas o bien de sus primeras matrices de aprendizaje. La posibilidad que tienen de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa dada, depende en parte de que dichos elementos les hayan sido presentados previamente durante su formación (Vezub, 2007).

Actualmente, el currículo de las carreras de formación docente incluye la práctica desde el inicio de la carrera y en algunos casos dispositivos de articulación con las materias pedagógicas de fundamentación general y con las disciplinas. Pero la implementación concreta de los espacios de práctica es muy difícil: las relaciones entre instituciones formadoras y escuelas donde los estudiantes concurren a realizar sus prácticas no siempre son de cooperación mutua, es frecuente la disonancia entre los modelos de enseñanza que el instituto trasmite y los vigentes en las escuelas donde se realizan las prácticas. A esto hay que agregar las cuestiones operativas: el elevado número de alumnos a cargo de cada profesor, la alta rotación y a veces el ausentismo de los profesores que reciben estudiantes de profesorado en sus clases, la difícil coordinación entre profesores de las instituciones formadoras que tienen especialidades e identidades disciplinares diferentes y que deben converger en el asesoramiento y trabajo con los estudiantes. A esto se suma el desconocimiento de estrategias concretas de análisis y reflexión de la práctica. La práctica no es formadora por sí misma, no se alcanza a observar y sumergirse en ella. El conocimiento de la práctica supone conectar el conocimiento local, situacional de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento experto proveniente de la investigación educativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

Si se parte de que en las carreras de formación docente el desarrollo de la práctica presenta ciertas dificultades, es de preguntarse acerca de los obstáculos que enfrentan los docentes universitarios que no han sido formados para la docencia. En general y a pesar de la escasez de investigaciones empíricas que lo demuestren, las actividades de perfeccionamiento docente llevadas a cabo en la década de los noventa pueden considerarse como “más de lo mismo” (Braslavsky, 1999). Salvo excepciones, no han logrado fundarse en nuevas concepciones acerca de la función docente que generen una ruptura respecto de las formas tradicionales de hacer escuela, por lo que terminan reforzando un perfil docente ya agotado frente a las nuevas condiciones y desafíos que plantean la escolaridad contemporánea y las complejas características de los estudiantes actuales.

Hoy, se puede notar que a diferencia de épocas pasadas, se han emprendido iniciativas de formación centradas en la escuela, en la atención de problemas de determinados colectivos docentes o en la investigación-acción. Estas estrategias resultan ser más efectivas dado el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan. La capacitación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas. De este modo, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, los que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Las modalidades concretas son variadas, pero conducen a una alteración de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

En el siguiente apartado se presentan los aspectos relacionados con la formación del profesor desde el punto de vista de la formación inicial que debe recibir todo profesional que pretende ejercer la docencia, con el propósito de destacar algunos puntos esenciales que lo caracterizan y ofrecer un marco de referencia para ubicar el tema principal de la presente investigación, por eso se dejará para los siguientes apartados la profundización de varios aspectos semejantes a lo que trataremos en este, pero desde otra perspectiva.

1.1 Sobre el concepto de formación

Anteriormente, se mencionó que el término <formación> tuvo un origen distinto al campo educativo, pero hablando de significados Barrón (2015) plantea que de éste se derivan muchos significados de origen epistemológico. Este se encuentra vinculado con los elementos estructurales de la cultura, la sociedad y la personalidad, debido a que no solo se usa en un determinado contexto. Lipovetsky y Serroy (2010) comparten la misma idea:

La formación de los seres humanos constituye un punto de debate y polémica donde convergen distintos enfoques disciplinarios y multirreferenciales ligados a condiciones cambiantes del nuevo ciclo de la modernidad, así como a un nuevo régimen de cultura que trasciende las fronteras (p.7).

De acuerdo con los autores y la revisión realizada, son variadas las posturas en cuanto a la definición de este término, porque no solo se limita a un contexto específico; en la presente investigación, el uso de este concepto hace referencia a la formación docente. Se debe agregar que para Barrón (2015):

El origen de la palabra formación puede buscarse en el campo religioso, en donde se concibe que el hombre lleva en su interior la imagen de Dios y debe reconstruirla. Esta construcción vendría a ser una formación que tiene que llevar a cabo el hombre, para poder lograr ser el ser humano que Dios quiere que sea (p. 42).

La autora aludió al concepto de nuevo lejos del contexto educativo, refiriéndose más a una construcción del ser más cercano al ámbito filosófico, desde el punto de vista religioso. Además, añade que la formación se vincula con la educación a través de la enseñanza-aprendizaje y la preparación personal. Todo ser humano requiere de la formación como un proceso básico para la construcción conceptual y la producción del conocimiento. La autora ya vincula a la formación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y señala la importancia que este tiene para la adquisición de conocimientos.

Para Ferry (1990), el concepto de formación adquiere diversas connotaciones: en primer lugar, la formación es percibida como una función social de transmisión y saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido, la formación es considerada

como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y experiencias. Aunque el autor retoma un elemento tradicional de la enseñanza como es la transmisión, incorpora algunos elementos importantes dentro de la presente investigación, en la cual se retoman dentro de los procesos formativos la praxis del docente.

La formación como problema ontológico alude a la acción del sujeto sobre sí mismo, como proceso a las relaciones dialécticas entre el sujeto y de su contexto intelectual, psíquico, social, moral, ético y profesional, los cuales se entrecruzan y se transmiten por diversos medios (Jiménez y Páez, 2008). Las diferentes connotaciones que adquiere esta palabra se refieren al desarrollo que puede tener el ser humano en función de los saberes que este pueda adquirir como parte de la estructuración de conocimientos, de capacidades y experiencias, que se vayan conjugando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que en este caso sería la formación que recibe o que realiza la persona. En este mismo sentido, Barrón (2015) plantea que toda formación conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo, prepara para los roles, pero también busca en los sujetos una función transformadora. El cambio constituye otro de los elementos importantes de la presente tesis, porque una experiencia se construye si existe una transformación, y ésta puede darse a través de los aprendizajes que obtiene el docente en la práctica.

Esta formación supone, a su vez, una formación de y requiere en los sujetos la flexibilidad suficiente para que puedan estar construyendo siempre nuevas formas. Esto nos pone ante la idea de lo inacabado, de un proceso siempre por recorrer por el ser humano a través de su existencia, de la conservación de su plasticidad y de aptitud por aprender (Jiménez y Páez, 2008, p.195).

Es por esto que la teoría brinda las herramientas para el desarrollo del conocimiento, pero a la vez lo limita, porque solo la práctica puede ayudar a concretar los vacíos que ésta deja. “El reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpo organizado de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad” (Gimeno et. al, 2008, p. 64).

Desde el punto de vista de la experiencia, la formación es hablar de práctica. Los docentes que no cuentan con los conocimientos didáctico-pedagógicos encuentran la forma de ejercer la docencia e ir solventando sus necesidades. Al respecto, Barrón (2015) dice que hablar de la formación de los profesores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. Por su parte Gimeno y Pérez (1996) coinciden al decir que “la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema” (p. 214-215).

En el momento actual conviven diversos debates y propuestas en torno a la formación de los docentes, producto de posiciones teórico-metodológicas, ideológicas y políticas; a partir de sus postulados, se realizan investigaciones con la finalidad de generar marcos de interpretación para la comprensión de la práctica docente. Hernández (2006) menciona los paradigmas de la psicología educativa:

- Paradigma conductista.
- Paradigma de orientación cognitiva.
- Paradigma humanista.
- Paradigma psicogenético piagetian.
- Paradigma sociocultural.

Según el autor, estos han posibilitado que surjan reflexiones teóricas e instrumentos metodológicos y tecnológicos y han posibilitado la aparición de otros paradigmas. Uno de los cuales se plantea en la tesis son los tres modelos señalados por Barrón (2015), éstos desde la perspectiva del investigador también describen los roles que puede desempeñar el docente en el aula. A continuación, se presentan con fines explicativos y han sido incorporados y asumidos en los sistemas educativos, en las instituciones escolares, en los proyectos curriculares y por los profesores en distintos momentos y épocas. Cabe señalar que no han estado exentos de desacuerdos y críticas por parte de los docentes de los diversos niveles

escolares. No obstante, sobreviven en los modos de percibir a los docentes y prefigurar su práctica desde las políticas educativas, institucionales y curriculares.

- a. El modelo proceso-producto concibe al docente como un técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes, en la búsqueda de la eficiencia. Permea una visión conductista en donde la tarea principal del docente es el diseño de los estímulos y los ambientes para la aplicación de los mismos, con el fin último de generar aprendizajes, observables, medibles y cuantificables. El alumno es visto como un sujeto pasivo, tanto en su proceso de aprendizaje como en la dinámica del aula.
- b. El modelo mediacional o la práctica como comprensión de significados parte del supuesto de que el orden social es resultado de cómo lo entienden y significan los sujetos que participan en la vida escolar, generada por las interacciones y procesos que se dan en el aula. Los significados como representaciones mentales, subjetivas de la realidad en todas sus manifestaciones son polisémicos, en parte reflejan la realidad y en parte el modo de ver del sujeto. Su relevancia es dada por cada individuo en función de la satisfacción personal y de su adaptación al medio. Se construyen en la interacción con las representaciones emanadas del contexto familiar y cultural. Este modelo se genera a partir de los aportes de la psicología del aprendizaje, específicamente de la corriente cognitiva, psicogenética y sociocultural, así como de la sociología del conocimiento.

Desde el punto de vista cognitivo, se muestra especial interés en describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como el papel que desempeñan estas en la producción y el desarrollo de las acciones y la conducta humana. Bajo esta perspectiva, el docente es alguien consciente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atento a las necesidades cognitivas del estudiantado y capaz de tender las líneas conductoras del pensamiento inductivo-deductivo, con la intención de generar aprendizajes significativos. En este marco, la tarea del maestro es la de promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos, comprende la relación con los alumnos y con los contenidos curriculares y sus formas complejas de interacción.

- c. El modelo ecológico de análisis del aula intenta explicar las relaciones que se establecen entre las exigencias cognitivas y sociales que hace la escuela y los comportamientos y los aprendizajes que se generan en ella. La institución escolar y el aula son vistas como una organización social, en la que todos sus componentes solo pueden entenderse en relación con la totalidad. La tarea del docente es propiciar aprendizajes disciplinarios, habilidades cognitivas y sociales para la comprensión acerca del funcionamiento de determinada clase e interactuar en ella de acuerdo a las demandas del ambiente escolar. Las tareas que dichas demandas solicitan al maestro son obtener y mantener la cooperación de los alumnos en las actividades de clase, situación de base para el aprendizaje.

Según Barrón (2015), la importancia de estos modelos reside en reconocer sedimentos y residuos de sus postulados en las configuraciones de pensamiento y de acción subyacentes en las prácticas de los docentes y en sus diversas interpretaciones. El estudio del pensamiento de los docentes así como el análisis de los campos disciplinares y sus problemas de comprensión requieren historiarse y contextualizarse. Estos modelos son importantes de analizar porque cada docente universitario puede posicionarse en uno de ellos de acuerdo a la práctica que realiza, y a partir de ello, autoevaluar las necesidades didáctico-pedagógicas que posee y transformar o mejorar la praxis. Villanueva (2006) señaló que:

Son precisas las definiciones que se hacen del docente, al describirlo como sujeto clave, autor de cambios, o protagonistas de la regeneración social (...) El docente no puede seguir conformándose con ser simplemente un mediador intermedio, meramente ejecutor de un programa y transmisor de unos determinados conocimientos, sino que debe desarrollar competencias, tanto profesionales como personales, que lo conduzcan a sumergirse, de forma cada vez más profunda y activa, en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Todo lo cual apunta hacia un docente investigador, consciente, crítico y creativo (p.207).

Por otra parte, Savater (1997) lo describe como un inconforme creador, capaz de admirarse y recrearse de la realidad que le rodea, entusiasta y dinámico, con una altísima motivación al logro y a la excelencia, y por demás capaz de replegarse sobre sí mismo para abstraerse en la más sublime reflexión. Un pensamiento muy similar tenía Ingenieros

(1925), quien dice que “el docente despertará capacidades con el ejemplo; se enseñará a hacer, haciendo; a pensar, pensando; a discurrir, discuriendo; y a amar, amando” (p. 127). En este sentido, ante un nuevo contexto de desarrollo de la ciencia, información, comunicación y tecnología, la formación del docente, formal e informal, académica o no; inicial y permanente, adquiere una nueva dimensión, en la que ya no podrá seguir siendo vista como mero accesorio decorativo y accidental, sino que ha de tener que apreciarse como un verdadero elemento configurador y constitutivo esencial.

Por lo antes expuesto, es preciso que el docente universitario sea el promotor de cambios y posea diversas competencias ante las nuevas demandas que le imponen. Pero, cómo poder enfrentar estos retos de una educación que evoluciona de una manera rápida si los profesores no se han preparado para la enseñanza. Desde este punto de vista, es pertinente pensar en los estudiantes, porque después de todo el fin educativo es el aprendizaje de ellos.

La formación para el docente no debería ser un medio, sino un fin, una meta, un propósito, un sueño contagioso. Pero dicha formación no puede ser entendida como un simple proceso de inducción, o estar única y exclusivamente orientada a fortalecer y desarrollar meras destrezas técnicas y metodológicas, ni tampoco, solo destinada a profundizar en los diferentes contenidos de las distintas disciplinas del saber. Un proceso de formación de docentes en la actualidad, que se estime de serio y pertinente y de las técnicas, los métodos y los contenidos, deberá ser algo más amplio. En él deberán contemplarse y con suficiente profundidad, tanto los supuestos, como los principios y fundamentos que informan (teoría) y dan forma (práctica) a la acción educativa, bien desde un punto de vista general como particular (Villanueva, 2006, p. 211).

Entonces, el papel de los docentes no es tanto el de enseñar, explicar y examinar unos determinados conocimientos, sino ayudar a los estudiantes a aprender a emprender y ser autónomos en esta cultura del cambio y evolución continua, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que aprovechen la inmensa información disponible y la diversidad de los estudiantes, y de las situaciones educativas que pueden darse, aconsejan que los formadores se beneficien de los múltiples recursos disponibles para personalizar la acción docente y trabajen en colaboración con otros colegas,

manteniendo una actitud investigadora en las aulas, compartiendo recursos, observando y reflexionando sobre la propia acción didáctica y buscando progresivamente mejoras en las actuaciones acordes con las circunstancias (Villanueva, 2006). El tema que retoma el autor brinda los elementos necesarios para conocer el papel del docente en esta nueva era del conocimiento y su actual protagonismo en el proceso educativo, lo cual es relevante para el tema de estudio, y más adelante es de utilidad para la definición del docente universitario.

La formación en este caso debería de despertar, ejercitar y consolidar en los docentes la conciencia crítica, el diálogo inteligente y la participación pro-activa, que le permitan engendrar, para sí y para quienes educa, un aprendizaje significativo. Todo lo cual no podrá ser solo alcanzado mediante nuevas titulaciones o con la creación de nuevas carreras, especialidades o posgrados, sino, a través del desarrollo y promoción de nuevas cualidades personales, estilos, destrezas, maneras de ser y de hacer, que permitan el nacimiento de una nueva generación de profesionales, que surjan del seno de nuestras casas de educación superior, con amplias capacidades para adquirir y usar el conocimiento, de forma independiente y autogestionaria, con prospectiva sistemática de la realidad, con capacidades de abstracción, integrador de las diferentes disciplinas, e integrado al trabajo en equipo; en definitiva, un profesional integral con sólidas ventajas competitivas para enfrentar los retos e innumerables desafíos que le deparan los cambios del proceso civilizatorio actual.

1.2 Formación disciplinar y formación pedagógica

El dominio disciplinar es algo que caracteriza a la docencia universitaria. En educación superior se forman expertos en alguna disciplina; desde un punto de vista tradicional, el contenido y su dominio, por parte del docente universitario, han sido fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe, en parte, a un enfoque excesivamente centrado en la transmisión del conocimiento y de la información. Una disciplina³ facilita ciertas competencias que se van adquiriendo en un compromiso a lo largo de la vida, y por lo tanto, puede variar, enriquecerse, transformarse u olvidarse (Senge, 2005).

³ Según Senge (2005), una disciplina es un cuerpo teórico y técnico que se debe estudiar y transferir a la práctica.

En el actual contexto universitario empieza a cuestionarse este enfoque del dominio disciplinar y es el estudiante el que debe construir su propio conocimiento de forma autónoma y acceder a él a través de la orientación del profesor. Este pasa de ser un guardián del conocimiento a un asesor formativo. (Cejas, Navío y Barroso, 2016). Esto tiene más sentido cuando se habla del docente de posgrado, porque es aquí donde el estudiante construye un conocimiento autónomo en la práctica. El docente se convierte en mayor medida en un orientador del quehacer del alumno.

La literatura al respecto de los modelos docentes indica cinco roles profesionales: el de especialista en su disciplina, el de docente y tutor de sus alumnos, el de investigador, el de profesional en su área (paralela a su actividad como docente) y el de gestor en alguna de las áreas. Cabe añadir que los profesores universitarios se sienten más identificados con la figura del experto o el de investigador en un ámbito disciplinar específico (Monereo y Domínguez, 2014). Pero la figura del experto se adecúa más a una persona con dominio de conocimientos disciplinares específicos, por lo que convendría analizar sus indicadores, independientemente de la disciplina concreta a la que se refiera. Sería conveniente preguntarse lo siguiente:

- ¿Qué caracteriza a un profesional experto en su campo?
- ¿Podemos decir que alguien es experto en docencia sobre algún tema en específico?
- ¿Qué prácticas son propias en un experto que está ejerciendo la docencia?
- ¿Qué acciones promueve un experto para mejorar su práctica?

Estas son preguntas que vale la pena hacer si lo que se busca es conocer acerca de las experiencias que se viven en el contexto de los programas de posgrado.

Es evidente que la dimensión disciplinaria ocupa un papel relevante en la construcción de la heterogeneidad que caracteriza al mundo universitario, ya que permite comprenderlo desde la coexistencia de tribus ligadas a determinados territorios (Becher, 2001) que operan con una determinada tradición cognitiva y códigos de comportamiento (Clark, 1983). Desde el punto de vista de los autores, cada tribu posee sus propias tradiciones, costumbres y prácticas; conocimientos, creencias y principios morales; formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados, que unifican a quienes forman parte de ella y que deben ser adquiridos por quienes pretenden pertenecer a la tribu. De este modo, las formas de

enseñanza y las herramientas con las que se cuenta para llevar a cabo dicha tarea dada la naturaleza del conocimiento, entre otras cosas, no son las mismas para profesores de distintas áreas disciplinares. Para Walker (2015):

En muchas áreas los docentes cuentan fundamentalmente con la solvencia en el conocimiento de su disciplina y son más bien intuiciones las que se tienen acerca de las características de sus estudiantes, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje y la diversidad de estrategias de enseñanza. A diferencia de lo que sucede en la docencia universitaria, en otras disciplinas se considera indispensable tener estos conocimientos para poder llevar adelante la práctica de enseñanza; estas son fundamentalmente las áreas en las que el sujeto de aprendizaje, o la práctica de enseñanza, forman parte de su objeto de estudio. Pero la atención a la dimensión disciplinaria de la universidad en relación al trabajo docente no significa solamente diferencias en cuanto a los saberes y herramientas para llevar adelante la práctica de enseñanza; como construcciones socio-históricas las disciplinas también ubican diferencialmente a sus integrantes en el espacio universitario, es decir, suponen condiciones de desigualdad en términos de reconocimiento y prestigio (p.110).

En cuanto a las concepciones de los docentes universitarios, no se sabe hasta cuándo prevalecerá la identidad ligada a los conocimientos disciplinares y el profesor pasará a sentirse identificado con la figura de docente. Pero lo que sí queda completamente claro es que el docente tiene que ser experto en la disciplina que imparte y saber cómo enseñarla. De alguna manera se puede afirmar que tienen conocimientos didáctico-pedagógicos que han adquirido en el transcurso de su práctica, pero sería oportuno conocer de qué manera lo han hecho.

La formación en la práctica es un elemento esencial dentro del presente trabajo, es por esto por lo que la formación del docente universitario la entenderemos como Perales, Sánchez y Chiva (2002, citado en Bausela, 2005), la cual plantea que:

Es un proceso continuo, sistemático y organizado de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente, que abarca tanto la formación inicial como la permanente, que incide

en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior (p. 2).

Esta definición de formación del docente universitario es muy completa porque hace mención a la formación permanente, la cual es indispensable para el mejor desarrollo de la función docente. Dicha formación permanente debe incluir tanto el área disciplinar como docente. Lo cual también debe atender a la demanda de tener docentes adecuadamente preparados para las funciones que la institución necesita y que acompaña la vida del sujeto a lo largo de su práctica laboral.

En un primer momento, el docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con su título otorgado por la unidad académica donde se graduó; su poder y el prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio que estos tengan en el campo del conocimiento científico, tecnológico o humanístico en el cual estén formados. Empero, esta situación está cambiando, si bien es cierto que el dominio del área disciplinar y de sus contenidos sustantivos es un requisito para el buen desempeño docente, hoy en día va adquiriendo mayor relevancia la presencia de contenidos relacionados con las prácticas de enseñanza y los procesos de programación y evaluación, todo asociado con el mejoramiento de la calidad de la educación (Lucarelli, 2006).

En las últimas décadas del siglo pasado, el docente universitario ha comenzado a preocuparse por el estudio de la práctica educativa y por el desarrollo de los procesos formativos, por el mejoramiento de su enseñanza y a desarrollar investigaciones relacionadas con la formación de su ser pedagógico. El docente ya fija su mirada a lo pedagógico y su importancia dentro de los procesos de enseñanza, por esto es substancial que también esto adquiera importancia dentro de las investigaciones, para poder conocer de qué forma está impactando esto en la labor de los docentes y en su formación.

La dinámica de un desarrollo personal, un proceso en que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por la mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los docentes son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias de la vida, la relación con los otros (p. 13).

En el pensamiento de Ferrry (1997), la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismos y en otros. Lo planteado lleva a pensar en la necesidad de la búsqueda propia que el docente debe emprender para su propio desarrollo profesional como profesor universitario. Además, da lugar a las diferentes formas que el docente puede utilizar para su formación, las cuales constituyen un medio válido para el logro de la calidad educativa. El desarrollo profesional que debe lograr el docente requiere el las concepciones pedagógicas más pertinentes a sus características y condiciones, insistiendo en la necesidad de recuperar y fomentar el saber pedagógico de maestros universitarios, para impulsar procesos reflexivos sobre los retos de este tipo de formación y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La sociedad actual muestra unos mayores niveles de exigencia en cuanto a la calidad de la formación universitaria y exige a la universidad y a su profesorado que aborde su tarea desde una perspectiva más pedagógica y universitaria y menos burocrática e interesada. Y del mismo modo en que la universidad debe tratar de mostrar rigor en la investigación, también debe buscar la excelencia en la docencia (Martínez y Carrasco, 2006, p. 22).

Cada vez es más se hace evidente la necesidad de docentes capacitados en la dimensión pedagógica dentro de las aulas de clases universitarias, pero esta no es una tarea sencilla debido al incremento de las demandas y funciones asignadas al profesor, lo que obliga a que la formación incluya tantas áreas y aspectos que fácilmente puede generar confusión y ambigüedad (Del Valle, 2009). Aunque no sea tarea sencilla para los docentes universitarios, cada vez es más evidente dicha necesidad de formación. No solo se puede decir esto desde el punto de vista profesional del docente, en el cual algunos puntos de vista concuerdan que el profesor necesita la parte pedagógica dentro de su formación, sino que también desde el punto de vista social, para satisfacer las demandas que la universidad actual exige en el nuevo contexto en el cual vivimos.

Por todo lo anterior, es importante que se reconozca la necesidad de que los docentes universitarios tengan conocimientos pedagógicos y habilidades didácticas a la hora de desarrollar su labor, y que no solo se le asigne valor al saber disciplinar que estos poseen,

que en muchos de los casos es el campo donde estos deciden seguirse especializando. De aquí que nace otro reto importante, el cual es que los docentes aspiren a tener una mayor participación en su formación pedagógica porque esta debe ser voluntaria, por tanto se deben mejorar las políticas de sensibilización, incentivos, reconocimientos por la formación y buenas prácticas que los docentes desarrollen.

Se puede entender que la formación permite una mirada que apela a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes, y, junto a ella, la que enfoca el objeto de la formación, la cual pregunta en qué aspectos insistir, para qué finalidades, en función de qué demandas desarrollar las acciones. Abrir puertas a ésta permitirá que el docente se vaya dando cuenta de la importancia de los conocimientos pedagógicos que se necesitan para ir mejorando su labor y a la vez, los aprendizajes de sus estudiantes, de manera que se logren los objetivos que se persiguen en la enseñanza.

Además, ésta en su estructura teórica y en sus propuestas, acompaña la vida del sujeto a lo largo de toda su práctica laboral e implica una reestructuración continua de la forma de asumir personalmente su rol, del conjunto de pautas, modos de acción, actitudes que lo caracterizan. No siempre la institución es consciente de estos procesos. Esto se evidencia a través del énfasis que puede hacerse en la demanda institucional por tener docentes adecuadamente preparados para las funciones que el organismo necesita. El docente, por esto, no debe dejar en manos de la institución la preparación que él necesita, sino que él debe de ser autosuficiente para la búsqueda de mejores métodos para implementar y mejorar la calidad de su enseñanza.

En este juego se debate la preparación permanente de todo educador, juego que se complejiza aún más en el caso del docente universitario y tensa al máximo el modelo de formación. En el caso de las carreras de posgrado y otros programas estructurados centrados en la docencia universitaria, el modelo de formación actúa junto al desafío de respetar la centralidad que tiene el contenido en la enseñanza y a la vez subordinar la adquisición de saberes y capacidades técnicas al cambio de las representaciones, actitudes y prácticas en torno a qué es facilitar el aprendizaje.

La construcción de una presencia alternativa de lo pedagógico, diferenciada de la imagen descalificadora y reduccionista que la identifica con el “cómo hacer” instrumental, implica redimensionar la pedagogía universitaria desde una mirada interdisciplinar que parta de la centralidad de contenido e incluya a los sujetos del aula, con sus historias de formación y sus saberes experienciales. Lo anteriormente expuesto invita a un sobreesfuerzo del profesor universitario y de comunidades académicas interdisciplinarias por indagar y proponer horizontes pedagógicos que iluminen el quehacer docente de la universidad. La reflexión sobre la práctica docente implica desafíos y problemáticas en la educación superior, pero los horizontes pedagógicos permitirán consolidar preocupaciones particulares de la docencia universitaria.

Londoño (2009) propone dos hipótesis para analizar los horizontes que se deberían considerar como puntos de vista esenciales para consolidar las preocupaciones de una pedagogía universitaria: “la permanente indagación sobre el aprendizaje en la educación superior y la necesidad de recuperar y sistematizar experiencias de docentes universitarios” (p. 25). Estos dos puntos parecen importantes porque ambos están relacionados con el desempeño que el docente puede tener dentro del aula de clases universitaria. El primero porque el aprendizaje es uno de los temas centrales de discusión de las diversas teorías pedagógicas contemporáneas y el segundo, porque la idea de rescatar las prácticas de los maestros tiene mucho que ver con la recuperación y fomento del saber pedagógico, además de estar íntimamente relacionado con los fines de la presente tesis. El autor antes mencionado hace la discusión de dos temas de interés para dicha tesis porque se centra en un tipo de formación enfocado en el aprendizaje de los estudiantes, y el otro, en el propio docente.

1.3 Formación centrada en el profesor

Este modelo según Cáceres et al. (2003) “define un conjunto de rasgos deseables en lo profesional, por lo que algunos se refieren a éste como modelo teórico cuyo propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica” (p. 4). Podemos entender de esta definición que el objetivo final de este modelo es mejorar las prácticas de cada profesor partiendo de una perspectiva individual, donde el fin es la mejora de las competencias docentes del profesor en diferentes contextos, donde el centro del proceso es el docente y lo que tiene que ver con la enseñanza. Esto afirma

que el maestro universitario debe inquietarse exclusivamente sobre cómo ser un mediador y no de cómo pueden aprender sus alumnos.

Pero el proceso de enseñanza universitaria no puede, ni debe, dedicarse a transmitir información y recuperar en un examen lo dado en el aula, a la manera de educación bancaria que describe Freire en algunas de sus obras. Las nuevas formas de conocimiento y las formas como jóvenes y adultos asumen hoy su aprendizaje permiten registrar la necesidad de superar esa educación bancaria y pensar más en las condiciones de aprendizaje propias de los sujetos (Londoño, 2008, p. 26).

Este autor manifiesta que la educación que no esté centrada en el estudiante pone la atención en otros elementos que no ayudan al aprendizaje. En la educación actual, la transmisión de conocimientos no beneficia al estudiante universitario en la adquisición de capacidades propias para el campo laboral, de ahí la importancia de que el docente encuentre otras formas de enseñanza.

Knight (2006) dice que “la comprensión de cómo aprenden las personas puede informar nuestro aprendizaje como profesores y lo que hagamos para promover el aprendizaje de nuestros estudiantes” (p. 268). Esto es importante desde el punto de vista de la autoevaluación como docentes y dentro de ese proceso ser conscientes que los resultados obtenidos con los estudiantes brindan información relevante sobre los estilos de enseñanza utilizados en la práctica. Martínez y Carrasco (2006) señalan que:

El cambio debe orientarse hacia un nuevo modelo de docencia universitaria más centrado en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar y más en la consecución de unas competencias terminales que supongan la movilización de recursos cognitivos relacionados con procedimientos y actitudes y no meramente informativos y conceptuales (p.24).

Lo que se busca es que el docente vaya más allá de la transmisión de conocimientos. Además, es una forma de ver al docente como un sujeto que también aprende, y que los procesos de formación del docente tienen que tomar en cuenta que cada día en el aula forma parte de un proceso de aprendizaje. Por lo anterior, es pertinente que el docente muestre un acercamiento al estudiante, fomentando procesos de comunicación e interacción que le

permitan identificar elementos y motivaciones que le harían más efectivo el aprendizaje, más allá que el estímulo condicionado que causa represión en los estudiantes, por un proceso de enseñanza tradicional. Es importante que esta atención al estudiante, el docente la visualice más como una actitud a desarrollar que como una estrategia particular, porque podría distorsionar los fines que se le atribuyen y podría verse como una tarea más que hacer, la cual restaría tiempo a otras actividades.

Una de las líneas básicas de desarrollo de formación del profesorado universitario tiene que ver con el paso de una docencia basada en la enseñanza a otra cimentada en el aprendizaje, que busca convertirlo en profesional de aprendizaje en lugar de especialista solo en la enseñanza. El docente deja de ser el centro del proceso, porque el perfeccionamiento de los conocimientos disciplinares que él posee no son el fin de lo que se quiere lograr en el aula. Los conocimientos de la disciplina son un elemento importante dentro de los procesos de formación, pero no constituyen el fin de los procesos formativos donde lo que se persigue es el aprendizaje de los estudiantes.

El compromiso fundamental del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina. Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté a su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que explica. Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la doble competencia científica, como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan, y su competencia pedagógica como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 2004, p. 169).

En este sentido, se puede observar que el autor reconoce que ambos aspectos dentro de la formación del docente son importantes y resalta el valor del dominio pedagógico y disciplinar con igual nivel de relevancia dentro de la práctica docente. Es importante que el maestro universitario sea un profesional de su disciplina; pero a la vez, que sea un profesional del aprendizaje. Por ello, la formación del profesorado universitario exige búsqueda de alternativas, caminos y estrategias que permitan configurar ese nuevo individuo capacitado que no solamente conoce bien su disciplina, sino que se aleja de la idea que el aprendizaje es solo problema del alumno. La disposición de este docente iría más allá de la adquisición de

técnicas o estrategias descontextualizadas. El problema de la enseñanza radicaría en la capacidad que tiene el docente para comprender el aprendizaje.

Una vez logrado lo anterior, será mucho más fácil definir alternativas para la enseñanza, como dice Zabalza (2004) “parece de sentido común pensar que cuanto más sepamos sobre el aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para facilitararlo” (p. 170). Y Meirieu (2009) comparte esta idea al plantear que: “Recentrar la escuela sobre el aprender significa definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construir, en ese ámbito, una verdadera identidad” (p. 19). En este sentido es evidente que cuanto más se conozca de un tema se tendrá mayor oportunidad de llevarlo a la práctica, y esto dentro de la labor docente es facilitar el aprendizaje a los estudiantes teniendo en cuenta mejores métodos de enseñanza centrados en ellos.

La docencia universitaria, aunque está centrada en la enseñanza de la disciplina, no quiere decir que involucre prácticas inadecuadas y según Zabalza (2004):

No es que busque pedagogizar la profesión del docente universitario, sino recuperar una de sus dimensiones, muchas veces perdida: es fundamental la investigación y el apoyo que brindan a nivel de gestión en sus instituciones; igualmente, lo es profundizar en el saber propio de la disciplina; pero también lo constituye el recuperar la preocupación por el aprendizaje real y efectivo de sus estudiantes (p.170).

Esto visto desde todas las miradas es un beneficio para los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque los mejores profesionales deben de adoptar un modelo diferente del que se ha venido desarrollando desde hace mucho tiempo en las aulas de clases universitarias, uno en el cual la enseñanza solo tiene lugar cuando hay aprendizaje. Es importante que todos los docentes descubran qué significa el aprendizaje en cada una de las disciplinas que ellos desarrollan en sus aulas de clases y cómo cultivar ese aprendizaje en sus estudiantes para que sea significativo. Es interesante pensar desde este punto de vista porque significa que a través de la experiencia los docentes pueden formarse en temas didácticos-pedagógicos en una determinada disciplina, porque no es lo mismo impartir clases de inglés, que impartir clases de matemáticas. Es por esto que hacer una construcción de las experiencias, desde distintas miradas en el posgrado constituye un elemento enriquecedor en el ámbito educativo.

En el posgrado es donde se forman los estudiantes en el más alto nivel académico, y los requerimientos son distintos a los anteriores grados, es por esto mismo que las necesidades cambian, en especial las competencias que debe poseer el docente. Bain (2007) expresa que:

Los profesores extraordinarios son aquellos que han logrado el éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. Se trata de profesores que ayudan a sus estudiantes y no que buscan solo un resultado positivo en evaluaciones o pruebas (p. 14).

El autor hace referencia a un aprendizaje significativo, el cual es el fin del proceso que el docente desarrolla en el aula de clases. Por lo discutido hasta el momento, pensar en la mediación por encima del cómo del aprendizaje, es simplemente reafirmar un énfasis particular para concebir la docencia universitaria como acción encaminada a responder al reto de una educación pertinente, a sus exigencias y a las condiciones de formación de un futuro profesional que aspira a desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y en permanente cambio.

1.4 Formación centrada en el alumno

Este modelo ha sido discutido por diferentes organismos y autores, quienes han planteado sus posiciones y posturas al respecto de su pertinencia y desarrollo en las aulas de clases. Al respecto de los modelos de enseñanza que tradicionalmente se implementan, la UNESCO (1998) establece que la educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Dichas necesidades son fruto de la globalización y el nuevo contexto en el cual se desarrolla la universidad. Además, que esto trae consigo un cambio de paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro, enfocado en el aprendizaje y desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio.

La UNESCO (1998) continua diciendo que “en un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante” (p. 14). Esto posibilita que el maestro piense en el aprendizaje de los estudiantes y no tanto en los métodos de enseñanza, poniendo al estudiante en el papel

protagonista del proceso educativo. Por todo esto, es de especial relevancia que el docente promueva un estudio más autónomo, reflexivo, multidisciplinar, cooperativo y práctico. Pero todo esto sin perder de vista que la responsabilidad del profesor sigue siendo la misma: tendrá que seguir con su función de guía, que exigirá al estudiante opiniones, que resuelva situaciones, consulte y ponga en práctica lo que ha aprendido.

Uno de los logros de maestros universitarios exitosos ha sido precisamente su preocupación por el aprendizaje real de sus estudiantes. Se está seguro de que no son pocos los profesores que logran efectos positivos en sus alumnos y que cuentan con estrategias y concepciones bien definidas sobre el aprendiz universitario, la didáctica, la ciencia y el conocimiento, su propia disciplina, etc. Estos conocimientos, aunque el docente no esté preparado, de alguna manera han logrado formarse en estas áreas del conocimiento. Con este modelo ya no es posible para el docente decir “yo doy mi clase, pero es responsabilidad de los estudiantes si aprenden o no”. El profesor debe dominar estrategias de enseñanza, pero estas no serán relevantes si el estudiante no aprende. El docente enfrenta un nuevo reto en el que no solo debe cubrir hechos, conceptos y principios en el aula de clases, sino que debe clarificar bien para que sus estudiantes comprendan y que definan qué tipo de actividades se requieren para alcanzar ese objetivo.

En este caso, lo importante es lo que hace el alumno, no el docente. Lo relevante vendría a ser el contacto que tiene el sujeto con el objeto por aprender, es por ello que la labor docente consiste en asesorarlo y corregirlo o ayudarlo a encontrar la solución a los problemas planteados o completar las tareas que realizan. A este nivel es al que se aspira arriben los docentes porque se asume que aprender es una construcción personal que hace el educando y no una copia de la realidad, donde lo adquirido será un aprendizaje personalizado. Para lograrlo, se precisa la plena participación del alumno así como el apoyo y retroalimentación a cargo del docente. Desde este punto de vista, el alumno adquiere relevancia dentro de los procesos de enseñanza del aula de clases. El docente constituye, en este caso, un dirigente del proceso, en el cual su papel pasa a ser secundario en el sentido que el aprendizaje del alumno es el centro o el fin del proceso. Zabala (2000) plantea que:

La formación centrada en el alumno pone el énfasis en vincular los contenidos con las necesidades e intereses de los estudiantes, donde los conocimientos no se cubren

sino se usan, ya que se busca la aplicación de lo adquirido a problemas y situaciones reales importantes para ellos. La mayor parte del tiempo de enseñanza está dedicado a que los alumnos trabajen bajo la supervisión y asesoría del maestro. Su meta no es que los estudiantes dominen las disciplinas como fin en sí mismos, sino utilizarlas para estimular en los estudiantes los procesos de autorregulación de su aprendizaje para convertirlos en aprendices autónomos o estimular los procesos cognitivos complejos. Lo importante es cómo el estudiante vive, experimenta, practica y hace suyo el conocimiento (p.19).

Dicho autor sigue poniendo énfasis en el estudiante como centro del proceso de aprendizaje y al docente como un mediador de este, lo cual rompe los esquemas tradicionales que plantean que el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el profesor. Además, propone una idea relevante para los docentes del posgrado, como es la promoción de la autonomía en la búsqueda del conocimiento.

Por lo anterior, es necesario dejar atrás el modelo pedagógico centrado en el profesor, pues éste minimiza el aprendizaje, lo hace memorístico e intrascendente. Es necesario insistir sobre una “transformación del paradigma centrado en el trabajo del profesor y en el aula, y una apuesta a favor de un modelo centrado en la adquisición y desarrollo de competencias mediante la ejecución de un proceso integrado de aprendizaje”(Cano, 2009, p. 191).

Sobre este tema, Nunan (1997) “propone tres ámbitos posibles de actuación para desarrollar el aprendizaje centrado en el alumno: la planificación del curso, la puesta en práctica del programa a través de las distintas actividades y, por último, la fase de evaluación” (p. 24). El modelo centrado en el estudiante requiere que el docente tenga conocimientos pedagógicos para llevar a la práctica el modelo. Se necesita el desarrollo de tres ámbitos, los cuales solo son posibles teniendo los conocimientos necesarios sobre el tema pedagógico, no basta con los conocimientos de la disciplina que enseña. El autor destaca por esto la planificación, las actividades de aprendizaje y la evaluación, las cuales constituyen temas de interés desde el punto de vista pedagógico y didáctico. Es por esto que el docente no tiene que obviar temas de los cuales pueden servir para el desarrollo de su trabajo en el aula.

Por otro lado, desde la perspectiva de Biggs (2006), lo importante es que en estas actividades de aprendizaje los alumnos conjuguen los verbos que expresen el tipo de capacidades que queremos potenciar: analizar, aplicar, interpretar, organizar y comparar; afirmando que las tareas deben reflejar el tipo de aprendizaje deseado, de esta manera será difícil que los alumnos se escapen sin aprender lo que realmente queremos que aprendan. Por todo esto se puede afirmar que en una docencia experta, que incluya el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero en la que los alumnos no aprenden, todas esas técnicas son irrelevantes. Por ello, otra acción primordial es que este nuevo profesor favorezca aprendizajes competenciales para aplicarlos en la solución de problemas. Es decir, convertirse en facilitador del aprendizaje, porque no hay verdadera enseñanza, si no hay un aprendizaje por parte de los estudiantes, y este aprendizaje debe ser competencial, en el sentido de que los alumnos deben saberlo aplicar en la resolución de diferentes situaciones. Los docentes, por su parte, requieren una nueva forma de concebir a la docencia, no solo como transmisión de información, sino como facilitación de actos de entender.

1.5 Formación centrada en el contenido

El modelo de educación centrado en los contenidos se trata fundamentalmente de la enseñanza tradicional, de la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno. En este modelo la figura protagónica del proceso educativo es el profesor, a quien se le otorga la cualidad de poseer el conocimiento. Su función es transmitir contenidos considerados como válidos y valiosos para la formación de los educandos. Mientras que la participación de estos consiste, generalmente, en la producción de las palabras del profesor o del texto. La pedagogía tradicional constituye la tendencia pedagógica representativa de este modelo, la cual tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. Se pretendía en este caso afianzar el poder del Papa, a partir de un orden absoluto, disciplina férrea, gran rigidez y maestros bien preparados para el fin que se proponía.

En el siglo XVIII, inicia a gestarse la tendencia pedagógica llamada tradicional con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, bajo la influencia del modo de producción burgués, institucionalizándose la educación masiva como organización necesaria para la sociedad. Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron que la

escuela era el medio institucional más adecuado para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción, la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

El estrecho vínculo entre educación y comunicación determina que a cada tipo de educación corresponda una determinada concepción y práctica de la comunicación. En el quehacer educativo es difícil encontrar modelos puros, no obstante se distinguen modelos fundamentales de educación, a los que se corresponden formas diversas de comunicación. En la educación se pueden encontrar docentes que utilizan en su práctica diversos modelos y de acuerdo a eso se caracterizan. En la clasificación de Díaz y Martins (1982), se menciona que hay cinco tipos de profesores:

- El instructor o profesor de robots.
- El profesor que se concentra en el contenido.
- El profesor que se concentra en el proceso de enseñanza.
- El profesor que se concentra en el intelecto del alumno.
- El profesor que se concentra en la persona total.
- El profesor que tiene una visión estructural de la sociedad.

Según la clasificación de este autor, puede haber seis tipos de docentes los cuales realizan su práctica de acuerdo a fines educativos distintos. De acuerdo con esto, es interesante pensar acerca de la práctica docente universitaria, qué modelos siguen y cómo han aprendido acerca de estos. Su experiencia formativa podría hablar acerca de este tema y así tener una idea explicativa del camino que han recorrido durante el desarrollo de su práctica docente.

Díaz y Martins (1982) plantean que:

El profesor que se concentra en el contenido afirma que su principal misión consiste en cubrir sistemáticamente todas las materias de su disciplina, para ayudar así a los alumnos a “saberlas”. El profesor tiene la plena certeza de cuáles son las materias que deben ser tratadas y aprendidas. Considera que es una tontería la opinión de que el proceso de enseñar y de aprender debería consistir en una investigación conjunta entre el profesor y los alumnos. Si utiliza la investigación, lo hace apenas como un artificio

didáctico por el cual el alumno llega a una solución ya conocida de un problema previamente estructurado. Este profesor da menos importancia a la originalidad que al hecho de que el alumno aprenda toda la materia que ya fue descubierta en el pasado. La idea de que el profesor pueda aprender algo discutiendo con los alumnos es para él completamente extraña al objetivo de enseñar o aprender. La imagen que tiene del estudiante ideal es la del alumno que ya dominó totalmente la materia presentada en las aulas o en los textos recomendados (p.76).

El modelo que se centra en los contenidos sustenta prácticas pedagógicas donde el papel del alumno se restringe a memorizar, repetir y almacenar; acata y obedece, no cuestiona, es decir, debe mostrarse como un sujeto pasivo. Lo cual corresponde a una educación bancaria, la cual ha sido muy criticada por sus desaciertos porque sustenta una comunicación monológica o de transmisión basada en la existencia clásica de un emisor y un receptor. La información evidentemente surge en dirección del docente al estudiante, caracterizándose por ser unidireccional. Esto evidencia que no hay un verdadero proceso de comunicación, debido a que no existe una alternancia de las funciones de emisión y recepción. La comunicación es un elemento valioso para la educación pero no constituye la esencia de esta, otorgándole especial importancia a las técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como emisor.

1.6 Formación centrada en la experiencia

Uno de los supuestos de investigación de la presente tesis es que la experiencia es una vía para el desarrollo del ejercicio didáctico-pedagógico en el posgrado. Es por esto que la formación centrada en la experiencia es de relevancia para la presente investigación, porque ésta contribuye a la formación en la práctica de los docentes de posgrado. Entonces, es interesante conocer la experiencia vivida por docentes que tienen una amplia trayectoria y se encuentran laborando en programas de doctorado.

Según Cáceres et al. (2003), este modelo es también denominado crítico-reflexivo, indagativo o de investigación, parte de que la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para auto-regular la enseñanza e innovar en la medida que favorece la

construcción de nuevos conocimientos. Por ello favorece la motivación y la innovación y promueve la autoformación.

La autoformación constituye, desde este punto de vista, una formación centrada en la experiencia, en la cual se dan procesos reflexivos del quehacer que se está desarrollando en la construcción de enseñanza y aprendizaje. Este proceso desde el punto de vista pedagógico es también válido porque constituye un modelo centrado en la práctica que el docente ya desarrolla dentro de su ejercicio profesional. En este sentido, se puede afirmar que la formación docente centrada en la práctica es contextualizada, ya que nace del estudio de situaciones reales vividas por los profesores.

Uno de los logros de maestros universitarios exitosos ha sido precisamente su preocupación por el aprendizaje real de sus estudiantes. Estamos seguros de que no son pocos los profesores que logran efectos positivos en sus alumnos y que cuentan con estrategias y concepciones bien definidas sobre el aprendiz universitario, la didáctica, la ciencia y el conocimiento de su propia disciplina, etc. Por ello, vale la pena indagar y hacer visible ese saber pedagógico muchas veces implícito que acompaña a estos grandes docentes (Londoño, 2009, p. 29).

Todos estos conocimientos el docente los pone en práctica y los va perfeccionando y adquiriendo más experiencia en el ejercicio de su profesión. Ese saber implícito involucra un conocimiento empírico, el cual no se adquirió de forma institucional, sino con el desarrollo de la práctica misma. La formación a partir de la experiencia podría permitir una indagación profunda y sustentada no solo de acciones, sino también de problemas y dificultades propias de los sujetos que intervienen en la formación universitaria. Este tipo de información podría brindar herramientas para observar que la experiencia constituye una manera de formación. No se conoce qué tanto son conscientes los profesores universitarios exitosos de su actividad. Logran aprendizajes de alto impacto en sus estudiantes, tienen concepciones claras sobre su labor y sobre las posibilidades del joven universitario. Es imperioso sacar a flote este tipo de concepciones, aunque también la de quienes no son tan exitosos y experimentan grandes dificultades en su labor educativa. Esos procesos permiten reconocer las propias prácticas, lo cual en muchos casos es más fructífero que el apoyo dado mediante cursos o capacitaciones, por eso Biggs (2006) manifiesta una reflexión para el docente:

Usted como investigador en la acción, tiene que retener la propiedad de la definición y el control del problema; estamos hablando de su propio trabajo docente. El crítico amigo no debe decirle lo que tiene que hacer, porque eso acaba con el proceso de reflexión y convierte su trabajo docente en problema de la otra persona, no suyo (p. 273).

El razonamiento que se promueve es reconocer la urgente necesidad del maestro reflexivo o del profesor que investiga en la acción, más allá del que informa y transmite. El autor habla de la necesidad de autoformación, que él mismo sea capaz de reconocer sus debilidades y fortalezas, en las cuales tendrá que basarse para los procesos de mejora de su ejercicio profesional. El maestro que encuentra sus necesidades estará consciente que requiere buscar estrategias que promuevan su formación, al igual que lo han hecho con el conocimiento de su disciplina.

Sin embargo, muchas veces no se le da la suficiente importancia al seguimiento de estas experiencias. Desde la posición de Londoño (2009) “cuando se habla del docente universitario surge el término docente investigador. Esto implica no solo investigación disciplinaria y desarrollo científico-tecnológico, sino que debería abarcar el componente pedagógico. Así como preocupa el desarrollo de las disciplinas, debe preocupar su enseñabilidad” (p. 30). Se hace referencia a una valoración de la docencia, sin desmérito de la investigación, y valorarla y reconocerla, conduce a la necesidad de fijar ámbitos de mirada y acción como los expuestos en este escrito. De esta manera se promoverían nuevos hallazgos y nuevas alternativas de mejoramiento de la docencia universitaria.

Por esto se propone la idea de un maestro reflexivo e investigador o de una comunidad académica de profesores universitarios que indagan sobre la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. A partir, entre otras cosas, de la recuperación de experiencias docentes se abre el panorama a un sinnúmero de alternativas: la investigación, la acción, la sistematización de experiencias, la etnografía, etc. Muchas de ellas exitosas, con sostenibilidad en el tiempo y con mucho qué decir y proponer.

Sin embargo, una de las dificultades en el reconocimiento de tales experiencias se propició por su falta de sistematización. Desde diferentes disciplinas y contextos, es seguro que numerosos maestros cuentan con un acervo de experiencias y alternativas que hacen

efectiva su labor docente. Cuán importante sería promover el conocimiento de tales prácticas, no solo para su visibilidad y reconocimiento, sino como orientación para muchos otros que podrían aprender de tales experiencias.

A partir de lo expuesto, queda claro que no nos referimos simplemente al hecho de ordenar o contar lo que se hace en el aula, sino a una mirada profunda sobre la propia acción docente de tal manera que se haga comunicable a otros. Y esto constituye una buena alternativa para la “producción” de conocimiento sobre pedagogía en educación superior. Si a raíz de la sistematización de procesos de enseñanza, se logran comprender dinámicas y procesos particulares para los sujetos de esta educación, se irá ganando terreno para desarrollos pedagógicos en este sentido. Este tipo de miradas permitirían reconocer posibilidades y complejidades, alternativas y problemas que serían insumos tanto para la producción de conocimiento pedagógico, como para la generación de alternativas de desarrollo y formación del profesor universitario.

1.7 Cierre capitular

El concepto de formación no tiene sus inicios en el campo educativo, sino en el campo religioso, y se viene a vincular con la educación, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ya en la educación la formación adquiere muchas connotaciones, una como función social y una como proceso de desarrollo y estructuración, ambas relacionadas con el desarrollo del ser humano, para poder seguir adquiriendo procesos de progreso de conocimiento. Es por esto que en la formación de los docentes es importante tener en cuenta que existen factores personales, como también el del contexto en que se puede desarrollar su labor que pueden influir en el trabajo que estos realizan.

Es por esto que la formación tiene que verse desde un punto de vista integral en donde ésta sea para el mejoramiento de la calidad educativa. Porque teniendo en cuenta que el docente es el principal responsable de la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un sujeto clave para ser partícipe de cambios, para esto debe desarrollar competencias de acuerdo a las que quiere desarrollar en sus estudiantes. Esto apunta a que el perfil de docente evolucione de forma cada vez más profunda y activa. Es por esto que tener en cuenta algunos criterios para y estrategias pedagógicas de formación es pertinente a la hora de que los

docentes se formen durante su práctica docente en función. Los criterios descritos en el capítulo dan una pauta para guiarlo en esta formación.

En educación existen algunos modelos que a lo largo de la historia se han venido aplicando dentro de las aulas escolares, éstos han sido basados en su mayoría en modelos tradicionales. Pero han venido evolucionando para suplir las necesidades que se han dado en su momento. Por ejemplo, la formación centrada en el profesor es uno de los modelos más antiguos de los cuales se puede hacer referencia, debido a que pone el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente y su objetivo primordial es el mejoramiento de las prácticas educativas del profesor, desvirtuando el papel del estudiante. Es por esto que la enseñanza en la universidad no puede ni debe atender los fines de este modelo, porque el objetivo de las carreras universitarias es formar profesionales capacitados, por ende debe prestarse mucha atención a los aprendizajes de los estudiantes.

En cambio, el modelo centrado en el estudiante enfoca el nivel protagónico en los alumnos y su aprendizaje, quedando de un lado los métodos de enseñanza que hasta el momento fueron el centro de atención del proceso. Actualmente uno de los logros del profesor universitario ha sido este: poner su preocupación en el aprendizaje de los estudiantes. El modelo centrado en el contenido está un poco relacionado con el modelo centrado en el docente, puesto que está basado en una enseñanza tradicional, en donde les quitan importancia a los estudiantes para dársela a la transmisión de conocimientos, he aquí que los alumnos tienen que manifestar un aprendizaje mecánico, sin cuestionar al docente.

La formación centrada en la experiencia es un modelo muy crítico, que aun sin tener una formación inicial como docente, es mucho lo que se puede aprender de este tipo de formación. Es una manera de autoformación en donde los procesos reflexivos son claves para poder tener una noción profunda del actuar en el aula de clases, en donde el docente se puede dar cuenta de los problemas y dificultades de los sujetos involucrados en la formación universitaria. Pero surge una limitación a la hora de hablar de este tema, la cual radica en la formación que han tenido los docentes de educación superior, que se caracteriza por la falta de conocimientos pedagógicos. La disciplina que el docente domina ha pasado a formar parte de su prioridad formativa, dejando de un lado los aspectos pedagógicos necesarios para la enseñanza en el aula. Es por esto que la universidad debe afirmar el lugar que tiene la

pedagogía dentro de los conocimientos necesarios que debe dominar todo docente universitario.

CAPÍTULO 2. LA PRÁCTICA DOCENTE EN POSGRADO

A nivel mundial, los sistemas de educación superior están siendo sometidos a presiones para elevar su calidad por los aspectos de acreditación universitaria a los que están siendo sometidas estas instituciones. Por todo ello se espera que el profesor de este nivel tiene que volverse más profesional, de hecho ya son considerados trabajadores del conocimiento con el mismo nivel y demanda que se tiene del profesional por parte de las grandes corporaciones y no se puede negar que lo realizado en este nivel forma parte de la gran tendencia mundial para buscar nuevas maneras de crear y utilizar el conocimiento (Goodyear y Hativa, 2002).

Las particularidades y condiciones de la universidad de hoy han generado un alto interés por la enseñanza universitaria, lo que permite observar un acercamiento al tema de la docencia, desde su hacer mismo. Es por esto que vale la pena el estudio de las experiencias vividas por docentes universitarios (en particular los de posgrado), porque esto permitiría la mejora de dichas prácticas, y brindaría marcos de referencia para futuros y actuales docentes. Es importante ofrecer a profesores universitarios alternativas, estrategias y métodos que les permitan contar con alternativas para un buen ejercicio de enseñanza, lo cual da un lugar muy importante al tema de la didáctica universitaria.

Las discusiones sobre didáctica son amplias y enfrentan diversas miradas en relación con su estatus epistemológico. Benito y Cruz (2005) y Bautista y Escofet (2013) destacan la necesidad que tienen los profesores para contar con nuevos métodos y técnicas que les permitan responder a los retos de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el curso de créditos. Porque los desafíos que implica la educación superior son grandes, y por tanto, se necesitan los conocimientos necesarios para llevarla a cabo, esto no se limita al conocimiento de la disciplina, sino que también están inmersos los conocimientos didácticos.

A partir de lo anteriormente planteado, es importante conceptualizar la docencia universitaria. Al respecto, Ramsden (2007) dice:

Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe recursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,

que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de tiempo parcial que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes (p. 4).

Actualmente las universidades están sometidas a procesos de evaluación y certificación, sufren presiones para estarse innovando continuamente donde no se termina de consolidar la adopción de un nuevo modelo educativo o curricular cuando ya tienen que aplicar el siguiente (Díaz, 2005). En esas circunstancias es difícil disponer de un modelo educativo coherente que integre toda la visión institucional y no sean solo partes de un todo que muchas veces son incongruentes entre sí. Más preocupante es cuando el modelo no es comprendido por uno de los principales actores que debe aplicarlo, como es el docente (Díaz, 2006). El resultado educativo de todo lo anterior es que, a pesar de que en el discurso institucional las universidades están cambiando, en la práctica esto no ocurre porque en la enseñanza cotidiana es raro ver esas modificaciones y siguen prevaleciendo las formas tradicionales de mediar y evaluar.

Prieto (2004) indica que actualmente vivimos en tiempos que asignan universidades el papel de gestoras del conocimiento lo que, a su vez, exige un replanteamiento de la función docente, por eso se deben impulsar las innovaciones asumiendo que el cambio genera angustia e incertidumbre, por lo cual, hay que saber manejarlo. El cambio que menciona el autor no se refiere únicamente a la modificación o aplicación de determinada técnica, implica más bien confrontar las creencias que subyacen a la práctica docente, el convencerlos de aceptar nuevos riesgos, hacer cosas que no se hacían antes, volver a ser aprendices y mostrarse abiertos a nuevas experiencias. En este mismo sentido, también se tienen que modificar las creencias de los alumnos ya que pueden ser obstáculos para la innovación. El profesor debe ayudarlos al aplicar nuevas estrategias didácticas orientadas a la construcción de conocimientos.

Si bien no es posible modificar radicalmente las actividades esenciales de los profesores y alumnos, surgen nuevos énfasis que irremediablemente llevan a reconsiderar su actuación

personal (Prieto, 2004). El autor elaboró un comparativo para mostrar la evolución hacia donde se está impulsando el cambio en la docencia universitaria. Los datos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. *La evolución de la enseñanza universitaria*

Desde	Hacia
Una enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento.	La primacía del aprendizaje.
La planificación de la enseñanza basada casi exclusivamente en la programación de contenidos.	La consideración en el diseño mismo de las clases, del conjunto integrado de elementos que intervienen en el proceso didáctico, como son las características y nivel de dominio de los estudiantes, el contexto de la enseñanza, los propósitos educativos, lo que sabe sobre los procesos de aprendizaje, etc.
La evaluación sumativa como elemento de control del aprendizaje. Énfasis en la acreditación.	La evaluación formativa al servicio del aprendizaje.
Las estrategias metodológicas orientadas a la comunicación de la información.	La diversificación y adaptación de los métodos de enseñanza para ayudar a los alumnos a alcanzar los resultados de aprendizaje pretendidos.
Un sistema de tutorías y apoyo al alumnado con la función primordial de clarificar algunos contenidos explicados en clase.	El énfasis en la interacción entre profesores y alumnos como un espacio privilegiado para atender la dimensión humana de la educación.

Fuente. Prieto, L (2008). La alineación constructivista en el aprendizaje universitario. En J.. Torre (Ed.) Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje, p.132

La tabla muestra que se debe centrar la enseñanza en los estudiantes y en su aprendizaje, en adquirir las competencias necesarias para aprender a lo largo de su vida. La enseñanza tendría que cambiar para utilizar de modo diferente el tiempo de clase, preparar materiales y actividades para involucrar activamente a los estudiantes, enseñarles a ser más conscientes de sus modos particulares de aprender, ayudarlos a construir activamente su conocimiento, cederles progresivamente el control del mismo y plantear preguntas para suscitar la discusión.

Gros (2006) al respecto señala que la universidad ya no ejerce el monopolio del conocimiento experto, sino que ya hay otras instancias que también lo hacen. Propone que la finalidad de la enseñanza en este nivel debería ser formar personas promotoras del cambio,

de comprender la provisionalidad del conocimiento, de trabajar cooperativamente y de aprender de forma autónoma.

Uno de los rasgos distintivos de este nivel educativo es buscar resultados de aprendizajes ambiciosos, profundos y complejos por ser un nivel terminal de estudios, donde concluye toda la educación formal. Hativa (2000) indica que independientemente del tipo de disciplina o tema, las universidades deben formar en sus estudiantes un pensamiento de alto nivel y convertirlos en aprendices autónomos. Si bien estas metas son compartidas, hay diferencias entre las disciplinas acerca de lo que es más importante. Un ejemplo de ello son los docentes de ciencias y matemáticas, los cuales le dan gran peso al aprendizaje del dominio factual de los hechos y principios de sus disciplinas. En cambio, los docentes de humanidades y ciencias sociales le dan mayor valor al desarrollo personal del estudiante, así como a la creatividad, al auto conocimiento y a las habilidades comunicativas y sociales.

Por otra parte, Ramsden (2007) clasifica las metas de aprendizaje en tres tipos, las cuales se diferencian cualitativamente entre sí:

- a. Las abstractas genéricas y de desarrollo personal.
- b. Las referidas a conocimientos de disciplinas particulares.
- c. Las muy específicas relacionadas con dominios teóricos particulares, el despliegue de ciertas habilidades y técnicas.

La primera es un propósito abstracto, genérico y de desarrollo personal, porque la función prioritaria de la universidad es la adquisición imaginativa del conocimiento, y que una universidad es imaginativa o no es nada o por lo menos nada útil. El segundo tipo se refiere a la concreción en una disciplina de estos propósitos generales o amplios. Un punto de coincidencia es que, generalmente, los académicos le dan gran importancia al dominio teórico de la disciplina. Finalmente, en tercer término se encuentra el dominio de ciertas habilidades, estrategias y técnicas muy concretas que cada disciplina juzga como esenciales que todo profesional de la misma debe desplegar o poseer.

Se destacó que es usual encontrar que en este nivel la institución y los docentes tengan metas amplias y ambiciosas ya que, si aceptamos que aprender implica modificaciones en la comprensión de la realidad y, por tanto, la enseñanza en educación superior debería ayudar

a los estudiantes a comprender los fenómenos de la misma manera como lo hacen los expertos en cada disciplina (Ramsden, 2007).

El problema con este tipo de propósitos es que la mayor parte de los estudiantes parecen no lograrlos. Así lo demuestra Weimer (2002), quien resume las principales conclusiones de los resultados de las investigaciones realizadas sobre este tema en tres décadas:

Para la mayoría de los estudiantes de educación superior su experiencia consiste en vivir el currículo pobremente organizado y con temas dispersos, con metas indefinidas, clases que enfatizaban un aprendizaje pasivo y formas de evaluación que demandaban solo memorizar el material y un nivel muy bajo de comprensión de los conceptos. (p.19)

Existe una gran discrepancia entre lo que los docentes y la institución educativa quieren lograr y lo que los alumnos adquieren realmente. Por lo tanto se necesita relacionar lo que hacen los docentes con las formas como mejor aprenden los estudiantes, para lo cual se debe plantear cuáles son los dominios en el amplio sentido de la palabra que un profesor de este nivel educativo debería demostrar.

2.1. Praxis docente

La praxis docente se entiende como el conjunto de acciones realizadas por el docente para alcanzar los fines de la enseñanza, todo ello ubicado en un contexto particular. Zabalza (2000) considera que, independientemente del nivel donde trabajan los maestros, los docentes deben diagnosticar el contexto de trabajo, tomar decisiones, actuar y evaluar la pertinencia de las actuaciones a fin de conducirlas en un sentido adecuado. Ser más competente en su oficio se consigue mediante el conocimiento y la experiencia, la nuestra y la de los otros, analizar lo hecho y contrastarla con otras prácticas.

La práctica docente no debe ser mecanicista, debido a que es una actividad altamente dependiente del contexto donde se da y del tipo de contenidos enseñados. La práctica docente, por lo tanto, es una actividad profesional en la que cada día se aprende. Es por este carácter complejo de la enseñanza, porque es una actividad que persigue el aprendizaje de los estudiantes en aulas numerosas, con alumnos que tienen distintas características,

necesidades e historias. Esto se percibe de forma que la enseñanza persigue diferentes metas como atender a los estudiantes, crear ambientes de aprendizaje idóneos para los estudiantes, cumplir con los objetos curriculares y conducir apropiadamente la clase. Otro aspecto que contribuye a la dificultad de la labor docente es que se realiza en contextos que son muy demandantes, donde hay poco espacio y tiempo para la reflexión. Por todo lo descrito hasta el momento, es que el estudio de la enseñanza y la práctica docente han representado un formidable reto. Tal como lo expone Hargreaves (1998):

Uno de los fines fundamentales de la práctica y la investigación educativa es el perfeccionamiento del aprendizaje. Pero, detrás del dominio del aprendizaje se esconde el misterio de la enseñanza. Comprender y desenmascarar los misterios de su práctica ha constituido un persistente y formidable desafío para quienes han intentado mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en el transcurso de los años (p. 165).

Pérez (2002) destaca la necesidad de comprender la vida en el aula al ser un requisito para evitar intervenciones arbitrarias o sistemáticas. Y Malpica (2012) señala que la práctica docente está determinada por dos aspectos que, aunque relacionados, son distintos. Uno referido a las finalidades de la enseñanza y, el segundo, se relaciona con los cómo, estrategias y métodos utilizados para alcanzar sus fines y que, de acuerdo con el autor, deben basarse en el conocimiento científico de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El primero implica consensar, hasta donde se pueda, lo que deben aprender los alumnos; es donde se identifican las aspiraciones de lo que la escuela precisa enseñar, lo cual, por reflejar lo que todos deseamos como resultados educativos, es asunto de opinión y logro de acuerdos entre los distintos grupos sociales para definir estos anhelos educativos. Así todas las sugerencias y propuestas, independientemente de quien las diga, son válidas si se argumenta y justifican claramente al implicar ponerse de acuerdo en las finalidades educativas. En cambio, el segundo tiene que ver con el establecimiento de los criterios para valorar el accionar docente, es decir, del uso adecuado de las estrategias, métodos y técnicas para lograr los aprendizajes de los estudiantes, por lo cual, por su naturaleza, ya no es asunto de opinión, sino que las acciones, procedimientos y estrategias deben estar fundamentadas en los resultados de la investigación educativa y de lo que se sabe sobre la enseñanza y el

aprendizaje. Por ello esto debe ser competencia o responsabilidad de los profesionales o investigadores de la educación y no de personas que no dispongan de este conocimiento.

Es por esto que se deben dejar de un lado las ideas que han tenido una larga trayectoria en cuanto a la concepción de las prácticas docentes, las cuales plantean que son un campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para facilitar el aprendizaje. Este enfoque se instaló desde los orígenes de la formación del magisterio (Alliaud, 1993), junto con el desarrollo del sistema escolar. En realidad la praxis del docente abarca un conjunto de aspectos de mayor amplitud, por lo cual se tiene que estar preparado para su desarrollo. Davini (2015) dice al respecto que:

Es común pensar que la práctica representa el hacer, esto constituido como una acción física, o como la actividad en el mundo de lo real y visible. Es simple pero también simplificador, pensar que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen. Sin embargo, esta visión está restringida en el sentido que oculta que no hay saber sin pensar, y que las prácticas son resultados de las personas, por tanto involucran pensamientos y valoraciones, así como diversas nociones o imágenes del mundo en el cual nos desarrollamos. Dicho de otra forma, acción y pensamiento va de la mano, y en este proceso se puede decir que influyen las ideas y las valoraciones propias como resultado de experiencias anteriores, estas pueden ser de carácter personal, profesional y laboral (p.24).

No se trata de los contenidos de esos pensamientos, percepciones o acciones, sino que aquellos se soportan en esquemas mentales y culturales como sistema de relaciones. Lo que el autor plantea es que la acción es el resultado de los esquemas mentales que se tienen, la concepción que se posea respecto a un determinado tema tendrá repercusiones en el actuar. Por ejemplo, si los docentes conciben que lo pedagógico es irrelevante dentro de su ejercicio como docente, esto se reflejará en su práctica dentro del aula de clases. Por lo tanto, el docente seguirá pensando que la disciplina es más importante y que es lo que más tiene que tener dominancia dentro del aula.

Muchos temas pedagógicos, en particular los de formación docente, han discutido acerca de la práctica docente, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, lo que ha llevado a una visión de la imposibilidad de transformarlo a través de

acciones sistemáticas de formación. Sumando esto a que la formación docente es de bajo impacto, porque no constituye un saber prioritario dentro de las instituciones de educación superior. Es por esto que las acciones de formación del profesorado no tendrían mucho impacto sin la conciencia desarrollada por parte del docente acerca de la importancia que tienen los conocimientos pedagógicos para la educación.

Al respecto Perrenoud (2006) dice que la práctica obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Se puede decir desde este punto de vista, que la práctica no solo involucra al ser que está desarrollando el hacer, sino a las demás personas relacionadas con el proceso que se desarrolla, porque la práctica constituye una acción encaminada en educación a la relación que se establece en el aula de clases, con los compañeros y los demás en la institución.

Lo señalado por Bourdieu (1980) y Perrenoud (2006) es relevante en el sentido de que la práctica constituye también un proceso de aprendizaje que se va dando sobre la marcha del quehacer diario en el aula de clases, de la convivencia con los estudiantes y del desarrollo general del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y si las prácticas forman parte de un proceso de aprendizaje, se puede decir que las prácticas también forman parte del proceso de formación que pueden tener los docentes, y esto contribuye al saber pedagógico del docente.

En la complejidad de las prácticas, se puede distinguir que existen zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes, permeables a la reflexión y resultado de decisiones. Las zonas indeterminadas son las responsables de una serie de interacciones entre los miembros del grupo, que surgen como resultado de las costumbres, rituales y rutinas que se construyen de forma experimental y que son transmitidas por las tradiciones prácticas que se tienen. Las zonas reguladas objetivamente hacen referencia a aquellas dimensiones de las prácticas reglamentadas por las instituciones a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, que en este caso constituyen una limitante en las decisiones individuales. Y las zonas conscientes son las que permiten la reflexión, el análisis y la fundamentación, así como la toma de decisiones propias. Su existencia se justifica en el hecho de que las personas no solo son ejecutoras de la práctica y de las regulaciones externas, sino que tienen un amplio espacio para la reflexión y las decisiones personales, en particular

las profesionales. Estas pueden fundamentarse en conocimientos sistemáticos o especializados, basarse en la reflexión crítica sobre aquellos, en las necesidades de las prácticas y en el saber experimental resultante de la reflexión y puestas en acción previa (Davini, 2015).

Habiendo analizado las tres zonas, la consciente constituye la más importante desde el punto de vista del desarrollo de la práctica porque es la que permite la reflexión y el análisis para la toma de decisiones y acciones a desarrollarse en el contexto personal y profesional. Dicha reflexión puede referirse a las necesidades de saber práctico y experiencial. Esta zona es la que permite más tener en cuenta el análisis de la práctica en el aula y que desde el punto de vista docente permite el estudio de las situaciones pedagógicas en el aula de clases.

Pensar en la práctica es importante porque la formación docente no solo se trata de una actividad social, sino profesional, con lo que representa la función social, humana y política en el marco de las instituciones educativas. Y cuando se habla de ésta no solo significa referirse al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyan distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata de situaciones y problemas reales.

2.2. La praxis como medio de aprendizaje del docente universitario

La praxis del docente universitario es un aspecto nodal para la calidad educativa en las universidades, porque este actor tiene la responsabilidad de implementar durante su quehacer diversas acciones para que el estudiante adquiera competencias profesionales. Es evidente la necesidad de atender y analizar los factores y elementos que afectan la calidad educativa de las instituciones de educación superior, y entre los cuales se encuentra la práctica docente. En este sentido, el docente es contratado para ejercer la labor educativa, pero realmente muchos están formados en una determinada disciplina y carecen de los conocimientos pedagógicos para desarrollar la práctica. Por esto puede decirse que enfrentan algunas dificultades en el ejercicio. Pero en medio de esas condiciones y contexto, existe un tema que hasta el momento ha sido discutido por algunos autores y es que la praxis ayuda a minimizar

esas dificultades. Madueño (2013) refiere que el docente universitario se encuentra inmerso en un contexto de aprendizaje, señalando a la práctica como el medio para que este actor realice diversas acciones. De acuerdo con la autora antes citada, cuando se considera la práctica docente como escenario de aprendizaje, entre los principales recursos de mediación a los que se recurren son los siguientes:

- a. Conversar con otros profesores pares, ya sea en academias o reuniones informales.
- b. Observar el desarrollo de las clases de otro profesor.
- c. Participar de manera activa durante procesos de formación docente.
- d. Socializar con expertos docentes o de la disciplina en que se desempeña.
- e. Interactuar y acercarse al alumno.

En virtud de los anteriores escenarios, el docente obtiene experiencias de aprendizaje derivadas de su mismo quehacer y las cuales son cruciales para formarse. En este sentido, el interactuar con sus educandos cobra importancia cuando se reflexiona sobre los aciertos y dificultades con ellos, porque lo sensibiliza a transformarse a sí mismo como docente. Por otro lado, el profesorado al socializar de manera formal o informal con otros profesores generan un apoyo mutuo, que les permite modificar las acciones propias de su práctica docente, ya que comparten ideas, reglas, conductas, normas, valores con otras y de otras personas; esto beneficia para que el profesor obtenga su propio significado de la práctica, en consecuencia logre un perfil docente (Madueño, Márquez, Manig y Tapia, 2014).

En resumen, el profesor experimenta durante su práctica docente dos tipos de aprendizaje, por un lado, el aprendizaje por descubrimiento, ya que por lo general, ingresa a la docencia sin una formación docente (Tejada, 2013) y va descubriendo durante su quehacer conceptualizaciones y metodologías para desarrollar las fases de su enseñanza. Pero también percibe un aprendizaje cooperativo, esto se refleja cuando el profesor socializa con otros profesores en reuniones y juntos realizan aportaciones para mejorar su enseñanza (Schunk, 2012).

Hurtado, Serna y Madueño (2015) manifiestan que el profesor como todo ser humano está en constante aprendizaje, en este sentido, el profesor es un ser abierto al mundo que lo rodea y satisface las necesidades de cada dimensión a través de la interacción con otros seres

humanos, que en este caso serían con los diferentes actores educativos del proceso formativo. El hombre se envuelve en un proceso formativo que le ayuda a comprender el papel que juega la educación para la sociedad, la institución, el aula y el conocimiento. Para estos autores los fundamentos de la educación son las fuentes de información que buscan contribuir en el análisis y comprensión del foco de atención que plantea cada una de las ciencias (sociología, psicología, filosofía, epistemología), lo cual impacta en las acciones que el profesor realiza. Por tal motivo, es relevante que cada docente tenga claro el sustento de su actuar, siempre desde una perspectiva teórica. A continuación se explican los fundamentos que, según Hurtado, Serna y Madueño (2015), impactan en el actuar del docente:

- Fundamentos sociológicos

La educación responde a la sociedad, por lo que cada actividad, servicio o producto educativo debe de contar implícita o explícitamente con el fundamento sociológico, es decir, un análisis del impacto y beneficio que trae la educación al contexto. La práctica docente como contexto de aprendizaje para el profesor universitario se sustenta bajo la teoría interpretativa, dado que pretende establecer los significados que los profesores le atribuyen al interactuar con otros actores educativos. Se optó por fundamentar a partir de esta corriente teórica, porque se muestra una afinidad y cercanía a la interpretación de las realidades sociales que tiene una persona con otra. El hecho de que el profesor analice y reflexione acerca de lo sucedido durante su práctica docente, contribuirá a que se vea inmerso bajo un mundo de significados. Cabe señalar que los significados permiten construir una idea de la vida cotidiana. Lo anterior genera un aprendizaje en el profesor, que al inicio de su función como docente no tenía, puesto que al ser contratado sin tener una formación docente puede constituir un problema que en algunas ocasiones afecta la vida escolar de los estudiantes.

- Fundamento psicológico

La teoría sociocultural se toma como referente para fundamentar que la práctica docente del profesor universitario puede ser un contexto de aprendizaje. Lo anterior se debe a que en dicha práctica, el docente es un ser social activo que a partir de la interacción que tiene con otros experimenta un aprendizaje, ya que de ellos adquiere consejos, sugerencias, experiencias de cómo llevar a cabo su quehacer.

- Fundamento filosófico

Los fundamentos filosóficos de la educación ayudan a establecer el “para qué”, los fines, las metas y los objetivos. Lo que contribuye a plantear el tipo de ser humano que se desea formar. Cabe resaltar que el hombre es un ser cultural, histórico, social que debe ser formado con el fin de mejorar su inserción en la sociedad. En este caso, el profesor caracteriza a la práctica docente por las interacciones que se establecen unos con otros, ya que esto le apoya a adquirir una formación docente por medio de las experiencias y consejos de sus pares.

- Fundamento epistemológico

La epistemología en el ámbito de la educación se considera importante porque invita a estudiar la génesis y la estructura del conocimiento científico, con la finalidad de determinar su orden lógico, su valor y su contenido. La corriente epistemológica que está detrás de la generación del conocimiento por medio de la práctica docente es criticismo. Se debe a que desde la perspectiva del profesor universitario, se puede tener una verdad en cuanto a la formación docente a partir de la práctica.

2.3. Características del docente de posgrado

Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas: combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. La competencia profesional (Barrón, 2009, p. 78).

La autora también añade que la docencia universitaria está ligada a un conjunto de competencias didácticas, las cuales juegan un papel importante en el conocimiento teórico-práctico y en la actividad reflexiva sobre la práctica. En cambio, Ramsden (2007) destaca que es un tomador de decisiones ajustadas a las condiciones del contexto en que enseña para alcanzar los objetivos, que no son otros que lograr que sus estudiantes aprendan de manera significativa, profunda y sobre todo generalizable para alcanzar metas complejas de aprendizaje, es decir, que comprendan. Con respecto a los rasgos que definen la pericia del

docente universitario, se cita una clasificación con diez competencias que debe poseer (Shulman, 1986; Bandura, 1977; Ferreres e Imbernón, 1999; McAlpine y Weston, 2002):

- Dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña. Comprende el saber manejar los hechos, conceptos y principios de ella. Abarca también el dominio de las mejores formas para organizar y conectar las ideas, así como de la propia manera de concebir la disciplina.
- Dominio pedagógico general para permitirle aplicar los principios generales de la enseñanza, poder organizar y dar bien la clase, incluye la capacidad para utilizar pertinentemente distintas estrategias y herramientas didácticas. Comprende el dominio de las técnicas para el manejo o de la gestión de la clase, de las didácticas y las necesarias para crear una atmósfera adecuada para el aprendizaje.
- Dominio pedagógico específico del contenido, para permitirle aplicar las estrategias concretas para enseñar un tópico en específico, lo que ahora se denomina la didáctica de la disciplina. Tiene que ver con la manera de organizar, presentar y manejar los contenidos, temas y problemas de la materia considerando las necesidades e intereses del aprendiz así como la propia epistemología de la materia o disciplina en cuestión. La parte pedagógica es una de las carencias principales de los docentes universitarios y la que menos atención recibe.
- Planeación didáctica y curricular. Implica saber planear su enseñanza y ser capaz de diseñar programas de estudio o explicitar el conjunto de acciones que realizará para adecuar su enseñanza. Incluye la selección y el empleo de los materiales didácticos.
- Claridad de las finalidades educativas, que no solo incluye los propósitos concretos de su materia, sino de los fines últimos de todo el acto educativo, que abarca metas, sobre todo de tipo actitudinal y de transformaciones personales. O sea cuestionarse acerca de: ¿Para qué enseño lo que enseño?, ¿De qué va a servir para la vida de mis estudiantes lo que les imparto?
- Ubicarse en el contexto o situación donde enseña. Enseñar es una actividad altamente contextual, lo cual determina lo apropiado o no del comportamiento docente. Por

ejemplo, son muy diferentes las reglas y el ambiente si la situación donde se enseña es pública o privada, tradicional o liberal, con muchos años de existir o de nueva creación y hasta del lugar geográfico donde se localiza. Esto implica que el maestro debe estar muy consciente de las reglas del juego explícitas o implícitas, que rigen en la institución donde enseña. Mucho de lo pertinente o inapropiado del comportamiento docente estará en función del contexto donde ocurre, o sea, de la llamada cultura escolar y para el caso concreto de la educación superior, es imprescindible considerar la denominada cultura disciplinaria, el tipo de comportamiento que estimula y que la hace distinta a la otra.

- Conocimiento de los alumnos y de los procesos de aprendizaje. Necesita saber sobre las diferentes teorías psicopedagógicas que explican el aprendizaje y la motivación. Así mismo, estar conscientes sobre las diversas características físicas, sociales y psicológicas de sus estudiantes. Es decir, requiere conocer quién es el aprendiz y cómo ocurre el proceso de aprendizaje. A partir de este conocimiento, podrá promover en sus estudiantes la comprensión más que la recepción pasiva de saberes, ayudarlos a autorregular su aprendizaje, apoyarlos para que puedan alcanzar su autonomía moral e intelectual, enseñarles a trabajar cooperativamente, a ser críticos, a automotivarse y a empatizar. Requiere la capacidad por parte del docente de identificar las diferentes clases y tipos de ideas previas y preconcepciones que, por lo regular, tienen los estudiantes y entonces dirigir su enseñanza a transformarlas. Otro rasgo importante de este tipo de conocimiento es que conoce tanto al grupo en general como las características particulares de algunos de sus alumnos, sobre todo los que tienen problemas.
- Un rasgo personal del docente es el adecuado conocimiento de sí mismo, entendiendo por esto la capacidad de tener plena conciencia acerca de cuáles son sus valores personales, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades como docente y persona, ser auto-crítico y no conformarse con sus logros presentes. Mostrar claridad sobre sus metas educacionales y hasta dónde quiere llegar con sus estudiantes, además de la capacidad de utilizar la enseñanza como medio para alcanzar tales propósitos.

Esto implica tener equilibrio emocional y saber manejar pertinentemente las habilidades interpersonales.

- Otra de las cualidades a mencionar es la importancia de que el maestro sea auto eficaz. Esta tiene dos componentes, uno es la expectativa de obtener resultados o la estimulación que hace una persona acerca de que una conducta va a obtener ciertos efectos y la segunda es la expectativa de efectividad o la convención de que uno tiene la capacidad de ejecutar la conducta requerida para producir los resultados deseados. Si bien podría darse el caso de que un profesor pueda sentirse mejor maestro de lo que realmente es, la diferencia con un docente eficaz, es que éste sabría sus fallas y limitaciones; en cambio, el primero sería soberbio y actuaría con prepotencia impidiendo cualquier crítica a su labor.
- Conocimiento experiencial o artesanal. Este tipo de saber es utilizado para justificar las decisiones y actos que el profesor utiliza en el salón de clases, no incluido en los otros tipos de conocimientos antes descritos. Éste se distingue por no basarse en una teoría o en los resultados de la investigación, sino que alude al uso de sus vivencias personales o experiencia y las maneras como antes enfrentó esas dificultades. Los autores señalan que muy ligado a este tipo de conocimiento hay otro que es tácito, que no explica una acción por los resultados favorables que tuvo en el pasado, sino que es una sensación, una corazonada que el maestro lleva a cabo porque siente que le puede resultar, pero sin tener mucho fundamento o estar seguro que funcionará, es cuando señala lo que hace sin saber por qué. Dado que muchas veces el docente resuelve así adecuadamente las dificultades en su enseñanza es que resulta valioso sistematizar esas acciones y volverlas conscientes, para convertirlas así en principio que de manera deliberada utilicen para enfrentar de mejor forma problemas que pudieran aparecer en el futuro en su labor.

Zabalza (2003, citado por Barrón 2009) señala seis competencias didácticas que debe tener el docente:

- Competencia planificadora: constituye la capacidad de planificar, el diseño del programa, la disposición de los contenidos y la selección y organización de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

- Competencia didáctica del tratamiento de los contenidos: en esta categoría se pueden ubicar tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. Los contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia.
- Competencia comunicativa: ésta es inherente a rol del docente; en ella se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina.
- Competencia metodológica: comprende todas aquellas acciones orientadas a gestionar la tarea docente e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos desarrollen éste de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo.
- Competencia comunicativa y relacional: Se concibe como una competencia transversal debido a que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diversas competencias. La interacción docente-alumno es fundamental en cualquier modalidad educativa, y dependiendo del rol que asuma el docente se generará un clima propicio o no para la participación, discusión y análisis en el aula.
- Competencia tutorial: la tutoría puede estar ligada al apoyo que el docente proporciona al alumno en su trayectoria escolar para la toma de decisiones acertadas, recomendándole bibliografía o solo intercambiando opiniones sobre la vida académica de la institución; también puede ubicarse en relación con la formación de investigadores en un campo científico en particular.

Pero a decir verdad en la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, contruidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional. Una vez descritos los rasgos ideales que todo profesor de educación superior debería de reunir para ser efectivo, es oportuno mencionar ¿Dónde los aprende? Dado que la mayoría de los países carecen de instituciones que formen como tales a los docentes de este nivel, como ocurre con los otros niveles educativos, entonces ¿cómo se formaron?

Bozu (2008) plantea que el docente de posgrado debe ser un creador de escenarios educativos donde los educandos realicen trabajos inmersos en la didáctica y a través de esta

logren potenciar su conocimiento. Tradicionalmente ha sido transmisor y estructurador de conocimientos y orienta su labor de una manera sensible hacia la proyección y necesidades de los estudiantes. Es entonces él quien debe guiar a los futuros profesionales en su proceso de aprendizaje y ser el guía en el cumplimiento de las metas propuestas.

Un primer elemento de reflexión acerca del perfil que debe reunir un docente de posgrado, tiene que ver con la manera en que se concibe el papel del posgrado dentro de la universidad contemporánea y que es de una total integralidad con el nivel de licenciatura. Los proyectos académicos en la actualidad deben tener un único objetivo final y, cada nivel, sea licenciatura, especialidad, maestría o doctorado, es tan solo un momento de realización de ese objetivo final.

Los cursos de posgrado, en sus orígenes, específicamente la maestría y el doctorado, tenían el propósito y responsabilidad de generar nuevos conocimientos. Para ello, como es de suponerse, era imprescindible la práctica de la investigación pura o aplicada, tanto de los docentes como de los alumnos. No obstante, con el tiempo estos propósitos iniciales del posgrado han ido cambiando. En la Universidad los estudios de posgrado corresponden al máximo nivel académico al que un estudiante puede acceder. Estos estudios tienen por objetivo actualizar a profesionistas, profesores e investigadores del más alto nivel.

Los posgrados cumplen funciones de profundización en el dominio de la disciplina y de especialización en temáticas pertinentes y en la investigación; en ese sentido un docente de posgrado debe estar habilitado para desempeñarse adecuada y eficientemente en los cursos de posgrado, pero también en los de la licenciatura y es deseable que imparta cursos en todos los niveles que la Facultad en la que esté asignado ofrezca. En este mismo orden de ideas, es razonable exigir que un docente de posgrado deba tener necesariamente un proyecto de investigación vigente y es deseable que disponga de experiencia en la investigación, además de que sus temáticas guarden coherencia con las líneas cultivadas en cada posgrado. Este requisito para el docente se convierte simultáneamente en una exigencia para la dinámica de operación del posgrado, que debe contener ineludiblemente actividades de investigación para sus docentes, aun en el caso de que el posgrado sea profesionalizante. En ese caso, lo único aceptable es la no investigación de sus estudiantes, pero no así para los docentes.

Dentro de las variaciones del perfil que se han definido recientemente, está la publicación de resultados de investigación, por tanto, la presentación pública de ellos en forma de artículos o capítulos de libros y la participación en seminarios y transformación de ponencias en artículos, pasa de un nivel volitivo a uno de obligatoriedad, lo cual marca un cambio significativo en el perfil de ingreso y permanencia de los docentes en el posgrado.

La aplicación del concepto de productividad en los posgrados se ha descentrado respecto de los docentes y ahora incluye a los estudiantes. Los índices de producción utilizados para la evaluación del rendimiento de los programas de posgrado en el cual ahora también modifica el perfil de egreso de los estudiantes, donde exigen publicaciones en coautoría con miembros de la planta docente del programa de estudios, pero además participar en seminarios con ponencias también en coautorías, movilidad en otras universidades a partir de su tema de tesis, etc. hacen que el papel de los docentes se encamine al futuro en un proyecto de acompañamiento muy cercano al estudiante, esto altera significativamente la distribución de tareas, horarios y espacios.

Recuperando algunos puntos de lo narrado en los párrafos anteriores, podemos estar de acuerdo en que ha cambiado el impacto de la productividad haciendo que se modifique el perfil de los docentes de un programa de posgrados cualquiera. Muchos de los factores de productividad que antiguamente se resolvían por voluntarismo, ahora son absolutamente obligatorios. En el mismo orden de ideas de los cambios en el perfil de docentes de posgrado, la evidencia de reconocimiento se ha constituido en un requerimiento adicional, cuya interpretación oscila entre el reconocimiento de la calidad y un mero nivel de cumplimiento formal o burocrático.

2.4. Criterios y estrategias pedagógicas de formación

Davini (2015) plantea que la praxis es esencial en el desarrollo de competencias docentes. Ella define criterios pedagógicos esenciales a la hora de organizar y orientar la práctica docente, lo cual es fundamental para pensar y desarrollar las actividades educativas. Además dice que los contextos reales de acción favorecen el desarrollo de las habilidades docentes y en la práctica es la única forma de confrontar la teoría. Recupera algunos aportes

de la literatura y de la experiencia, y plantea algunos criterios centrales para la acción pedagógica en la formación.

2.4.1 Teorías y prácticas en contextos reales

Liston y Zeichner (1993) señalan que las teorías y, en particular las educativas, tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales clave para que las personas contemplen y examinen el mundo de forma diferente. Al analizar la enseñanza y las escuelas a través de distintos marcos conceptuales, se pueden reformular antiguas preguntas y verlas desde un nuevo enfoque. Este es el potencial enriquecedor que brindan las teorías al arrojar luz sobre el análisis de las prácticas. Sin embargo, no bastan las teorías para resolverlas, ellas no fueron concebidas como meros marcos para ser aplicados, sino para ser asimiladas y reelaboradas por aquellos que van a desarrollar sus acciones reales y efectivas.

Las teorías son marcos interpretativos, merecen ser analizadas, pero también cuestionadas y recontextualizadas en un contexto y unas prácticas que las interpelen. Cabe también destacar que una buena parte de las teorías educativas son idiosincráticas, es decir, que corresponden y se han elaborado en distintos contextos culturales, con sistemas educativos y realidades diferentes. Aquello que nos ofrecen, es oportuno decir, que no puede ser pertinente para otro contexto o situación. Asimismo, muchas teorías, en particular las psicológicas, no fueron originalmente pensadas para las escuelas y las aulas, y en numerosas ocasiones han sido desarrolladas en ambientes experimentales lejanos al aula. Las teorías externas requieren ser sometidas al juicio crítico y reflexivo, revisando su potencialidad práctica, su pertinencia para contextos y sujetos concretos y sus opciones de valor (Liston y Zeichner, 1993).

En el otro polo de la relación, las prácticas, también fuentes de conocimientos, brindan la potencialidad de situaciones reales en una dimensión social, escolar, interpersonal y del aula. Mucho se puede aprender del conocimiento en la acción y, finalmente, es allí donde deberán operarse los cambios y el desarrollo de las capacidades profesionales prácticas. De este modo, la primera cuestión a considerar para los criterios pedagógicos en la formación en las prácticas es puesta en tensión entre el cuerpo de conocimientos organizados en las teorías

y las prácticas situadas. No se trata de abandonar las teorías sino de reconocer la práctica misma como objeto de conocimiento.

Para Davini (2015), producir esta tensión entre los marcos conceptuales y las prácticas de la lógica pedagógica requiere un proceso de ida y vuelta, es decir, no lineal, que articule: a) los casos y situaciones de la práctica, b) sus problemas y dimensiones, c) los marcos conceptuales, d) la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular, e) el desarrollo de posibles cursos de acción docente y propuestas, f) la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción y, g) nuevos casos, nuevas situaciones, nuevos problemas.

El medio más apropiado para guiar este proceso son las preguntas y el diálogo reflexivo individual y grupal. Según sea la situación analizada, pueden integrarse las búsquedas de nuevas informaciones pertinentes al contexto a través de distintos medios y estrategias, como los materiales y registros escolares, datos y estadística, observación y entrevista. Este proceso es permanente en la formación de las prácticas, y los tiempos deben ser flexibles. En otros términos, lo que no se logró suficientemente en una etapa puede recuperarse y avanzar en la siguiente, en un proceso gradual, adaptado al aprendizaje progresivo, revisando críticamente el proceso anterior.

2.4.2. Reflexionar sobre las rutinas en las prácticas

El proceso de formación implica una relación entre personas en la que se ponen en juego sus subjetividades, creencias, supuestos, percepciones personales, que son resultado de otras experiencias previas. Las creencias y los supuestos inciden en la definición de necesidades y problemas para organizar las propuestas de enseñanza, los esquemas subjetivos que se ponen en acción: lo que constituye un problema o una necesidad para unos puede resultar invisible para otros. En otros términos, las necesidades y los problemas dependen de los sujetos que los definen.

Distintos autores denominan a este conjunto de teorías implícitas o conocimientos tácitos (Ardoino, 1978; Schön, 1992) y tienen influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran. Algunos de estos supuestos son de origen social, como los prejuicios, y otros se relacionan con las experiencias propias, muchas veces internalizadas en la biografía

escolar como los estudiantes (Terhart, 1987). Entre las contribuciones más clásicas en este aspecto se destaca ya el difundido efecto Pigmalión, según el cual los prejuicios de los docentes sobre el posible fracaso de algunos estudiantes acaban determinando dichos resultados.

Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza. En el propio proceso de formación, aceptar las limitaciones de las propias explicaciones permite abrirse a comprender otros puntos de vista, a través de la reflexión crítica y metódica. La contrastación con datos objetivos, con otras costumbres y concepciones, la puesta en cuestión de los propios supuestos previos viabiliza la liberación de estas ataduras para producir nuevas miradas y nuevos valores.

En la formación inicial docente esto tiene consecuencias decisivas: su falta de tratamiento pedagógico no solo condiciona la eficiencia de la formación sino que, por extensión, afecta posteriormente el ejercicio de la docencia y a toda la escuela. Aceptar las limitaciones de las propias explicaciones y abrirse a otros puntos de vista favorece tanto la superación del dogmatismo como la reflexión cuidadosa de las consecuencias de la acción docente en el plano personal, intelectual y social. Para formarse en la enseñanza, estas reflexiones facilitan la posibilidad de escuchar al otro, de tener en consideración el universo cultural de los estudiantes, de trabajar la dinámica subjetiva de los grupos que el docente coordina, de prevenir el fracaso escolar, los prejuicios, la discriminación y los conflictos entre alumnos (Giroux, 1994).

Se ha enfatizado en el papel de la reflexión y de la investigación en las prácticas docentes, para impulsar un importante distanciamiento respecto al aprendizaje de las rutinas y de los protocolos escolares. Si bien nadie concuerda que el aprendizaje mecánico de la práctica, sin mediación de la conciencia y la reflexión, se elige incluir este criterio para destacar que ninguna organización sobrevive y se desarrolla sin rutinas ni rituales de origen cultural y local. Se han acostumbrado a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que, sin embargo, permiten poner en marcha las organizaciones. Aún más, ninguna organización social sobrevive sin estos reguladores cotidianos, justificados por un origen y un sentido (Argyris, 1999). Schön (1992) dice que incluso en estas rutinas hay conocimiento, como

saber colectivo, en forma de conocimientos prácticos, costumbres y tradiciones, reconocimiento del otro, sostén de las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad. Esto favorece la integración al grupo y el respeto por el saber compartido.

Los ritmos, la organización y distribución de los tiempos, los espacios sociales, las costumbres, los actos, la dinámica del esparcimiento, los canales de comunicación informales, entre otros, forman parte de la vida de las escuelas y sostienen sus prácticas habituales. En la formación inicial en las prácticas, se requiere integrar el análisis de las rutinas y los rituales que forman parte de la vida social y escolar, como estructuradores de las prácticas. En tal caso, habrá que analizar qué nuevas rutinas deberán ser instaladas y qué otras conviene recuperar siempre.

Las tendencias al activismo en la formación de los docentes, así como la urgencia de la acción, han hecho prevalecer un tipo de formación centrada en el saber hacer. Estas tendencias han ocultado históricamente el hecho que toda acción involucra necesariamente procesos de pensamiento. Esto lleva a pensar que formar un docente que sabe hacer es útil y atiende la tarea inmediata. Pero formar un docente que puede pensar sobre lo que hace con juicio propio es mucho mejor y tiene efectos de largo plazo.

Entendido como la ejercitación metódica del juicio, el desarrollo del pensamiento en la acción docente y en la enseñanza constituye un acto liberador. El sostenimiento de una pedagogía centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional para las decisiones conduce a la verdadera formación profesional docente, en un camino para que éstos ejerzan un control racional de las situaciones que viven y enfrentan y, en consecuencia, puedan definir con claridad los fines y los medios correspondientes a cada situación.

2.4.3. Integración: individuo-grupo

La praxis requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y desarrollen propuestas en conjunto, contrastando sus puntos de vista. Si bien la formación y el aprendizaje son resultados finales individuales, la enseñanza y las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal. En verdad, lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios (Perkins y Salomón, 1998).

En este sentido, cabe recordar que nadie aprende ni piensa en soliloquio, sino que lo hace con la mediación de otros docentes y con las herramientas culturales expuestas en los libros, documentos, artículos, ya sea en la forma de disciplinas o problemas. El aprendizaje, la formación y la reflexión constituyen procesos sociales y no meramente individuales. Se trata de pensar y proponer en conjunto. Ello no solo enriquece el aprendizaje por el intercambio de perspectivas, también es necesario desde la formación inicial para menguar la tendencia de las escuelas a considerar el trabajo docente de manera individual. La formación en el campo de las prácticas docentes deberá priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, los espacios de construcción del conocimiento compartido.

Por otro lado, el trabajo en la esfera de lo grupal implica un aspecto esencial de la labor docente, que reside en el desarrollo de la capacidad para la coordinación de grupos en el aula, la comunicación con otros y el manejo del lenguaje comunicativo. Es pedagógicamente importante fortalecer los lazos cooperativos entre los estudiantes y en la acción profesional, y aceptar los límites de la explicación individual, que puede ser iluminada por la explicación de otros. En la medida en que una pedagogía enseña no solo por lo que dice enseñar, sino también por el modo en que lo hace, la integración de lo grupal reviste suma importancia.

Esto no supone abandonar o ignorar las instancias de la labor individual, implicadas en el seguimiento personalizado, la atención a las necesidades individuales y la valoración de dificultades y logros. Pero aquel se verá complementado y potenciado por el desarrollo del trabajo colectivo y grupal sistemático, indispensable para fortalecer la acción presente y futura de los docentes.

2.4.4. Modelación y reflexión

El énfasis que se le ha venido dando a la figura del docente como reflexivo, así como a la complejidad y singularidad de los contextos o problemas sobre los que trabaja, ha llevado a desmerecer u ocultar el papel que cumple el aprender a través de lo que hacen otros, en especial lo que tienen en la experiencia, es decir, aprender en la acción a través de modelos de intervención en las prácticas. Es relevante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profesiones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En el caso de la formación docente, esa función resulta también necesaria,

canalizada por aquellos que tienen la experiencia y la tarea de guiar a sus estudiantes. Esto contempla hacerlo tanto en situaciones simuladas como en las reales de las aulas.

Mucho se aprende a partir de como otros encaran las situaciones que se desempeñan y que proponen y hacen, dado que poseen un gran papel modelizador de los comportamientos. No se trata de modelos abstractos o formales, sino de esquemas y procesos de acción que dan respuestas a determinadas circunstancias, así como de la posibilidad de comparar distintos comportamientos y estilos prácticos y sus posibles resultados. Este énfasis en la reflexión también ha llevado a pensar particularmente en la formación inicial, la necesidad y la importancia de los andamios, lo que incluye brindar buenas recetas (Davini, 1995) tanto en lo que tiene que ver con aprender de las propuestas de otros, como con la enseñanza de criterios didácticos para la acción docente.

Lo anteriormente descrito lleva a reconocer la transcendencia de los soportes en la práctica de la enseñanza. Particularmente en este terreno, quienes aprenden requieren que quienes les enseñan les muestren, les demuestren, les transfieran la experiencia, los orienten y guíen en las decisiones para la acción. El aprendizaje en la práctica no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertadas en la realidad de la enseñanza misma. Siempre se aprende de los más experimentados, de aquellos que pueden brindar soportes para la intervención. En esta misma dirección, será importante recuperar los aportes de la didáctica, entendida no como tecnicismo, sino como la disciplina que brinda criterios, normas y metodología para la enseñanza, sobre las cuales los docentes pueden organizar sus propias estrategias, estilos y configuraciones de enseñanza (Davini, 2008).

2.4.5. Reflexión sobre el currículo y la evaluación

Más allá de los reguladores informales, las escuelas cuentan con regulaciones formales, que constituyen el marco en el cual se desarrolla la enseñanza. Entre ellos se destaca el currículo, con su selección y organización de los contenidos, su definición de propósitos y objetivos o de resultados de aprendizajes. Muchas veces estas prescripciones son vistas como una camisa de fuerza, sin embargo y a pesar de las dificultades, es responsabilidad del estado

arbitrar los medios para que la distribución y circulación de los conocimientos sea homogénea para todos, cualquiera sea su situación y condición.

A diferencia de lo que puede estudiarse académicamente, en las prácticas docentes estas regulaciones curriculares constituyen contenidos que se conocen, analizan, cuestionan y aprenden. Es de importancia que el currículo del nivel o modalidad para el cual alguien se está formando se haga presente de algún modo durante las prácticas docentes. Así mismo, el currículo escolar incluye conocer y utilizar recursos, tales como el manejo de agendas, registros, documentación, entre otros. En cuanto al desarrollo de la enseñanza, las prácticas docentes se centran con mayor énfasis en la construcción metodológica para favorecer el aprendizaje de los alumnos en el desarrollo de capacidades prácticas para la enseñanza, en el marco del currículo (Edelstein, 1995).

Con la guía del docente y los aportes del grupo, los estudiantes pueden elaborar alternativas de intervención en la enseñanza, pertinentes para los problemas y necesidades identificadas y para las características de los alumnos. La reflexión y el análisis previo se transforman en el diseño de propuestas de intervención en la enseñanza. Justamente, uno de los contenidos centrales de las prácticas profesionales es la capacidad de organizar situaciones de enseñanzas adecuadas para el grupo de alumnos y el contexto. En relación a esto se puede decir que no hay una solución o propuesta de enseñanza única y la construcción metodológica no es un proceso rígido. Se puede decir que existen distintas propuestas posibles, lo que hace que una sea mejor que otra. Es por eso importante la coherencia con los propósitos educativos y su adecuación a las características y necesidades de los alumnos, para poder generar mayor motivación en los estudiantes.

En este proceso es de gran relevancia considerar que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas y que pueda ser vivida como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes. La concreción de la enseñanza no se limita a programar y evaluar, sino que incluye el desarrollo de habilidades prácticas para la gestión en el aula. Si bien estas habilidades progresan a lo largo del tiempo, es importante generar las condiciones y aprendizajes en la formación y evitar que este aspecto quede relegado a las primeras experiencias laborales. Estas habilidades incluyen el manejo

de organizadores del aula que muchas veces se les dificulta a los docentes en iniciación por la falta de una formación inicial en la práctica.

Sobre la evaluación, sabemos que no solo se puede operar considerando procesos sumativos o de resultados, como ocurre en los exámenes o las pruebas, sino que es necesario desarrollar la evaluación de un proceso continuo, dirigido a brindar seguimiento a los alumnos, apoyar los logros, reorientar actividades y corregir en el camino, como parte de un buen proceso de enseñanza. En otros términos, la evaluación es un componente central del buen aprendizaje que brinda retroalimentación permanente (Davini, 2008). Este enfoque de la evaluación es de centrar importancia en los espacios de la práctica de enseñanza, debido a que acompaña el proceso y las formas de trabajo en la vida real de las instituciones educativas, y debe incorporarse en forma gradual y progresiva a lo largo del trayecto de formación.

Para desarrollarlo, la evaluación deberá utilizar otro tipo de instrumento, distinto a los del aula e incorporar una amplia gama de aprendizajes y de capacidades expresivas, creativas, prácticas y sociales y no solo en la esfera del conocimiento. También es provechoso incluir a los estudiantes en la autoevaluación de sus procesos, sus dificultades, sus logros y sus producciones, para generar cada vez más autonomía de reflexión y de acción y promover un proceso más estimulante que el simple hecho de ser evaluados por otros. Además durante todo el transcurso de la evaluación continua del estudiante es importante la formativa porque ésta ayuda a poder mejorar el logro de los objetivos de enseñanza que se pretenden alcanzar.

2.4.6. Significado de la profesión

Tener claro que el centro de la enseñanza no significa retornar a un tecnicismo, y en cambio comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión es entender a la docencia de una manera más integral. No hay buena enseñanza si estas finalidades no forman parte de la formación profesional. En el diálogo y la reflexión sobre la experiencia de mediar en la vida cotidiana en las instituciones educativas y las teorías de la educación, es posible aprender el significado y la función social de la profesión, analizar y comprender sus efectos más allá del aula.

En otros términos, la preocupación por entender el sentido social y político de la profesión, así como por involucrar el interés de los alumnos por la enseñanza, deberá centrarse en la comprensión de estas dinámicas: ¿qué ocurre y qué caracteriza las culturas de los jóvenes y los desafíos que enfrentan hoy? ¿Qué papel juegan las instituciones educativas y los docentes para dar respuestas y mejorar las capacidades y posibilidades de los estudiantes? (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000). Una reflexión tanto individual como colectiva sobre la práctica permite analizar y asumir el compromiso ético y político de los docentes con la enseñanza, en tantos actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

2.5. Cierre capitular

La docencia universitaria tiene el reto de volverse más profesional e institucionalizar esta educación, es por esto que la enseñanza universitaria tiene que evolucionar para que la educación superior siga manteniendo su estatus de gestora del conocimiento. El docente debe ayudarles a sus estudiantes a adquirir las competencias necesarias para llevarlas a su trabajo profesional. Se mencionan por esto algunas competencias que debe tener un docente universitario, las cuales son esenciales para que el profesor desarrolle, para un mejor logro de los objetivos de aprendizaje.

La praxis también es otro punto importante porque aquí es donde están reflejadas las acciones que realiza el docente para conseguir los fines de la educación. Esto implica que el docente tiene que buscar las estrategias pertinentes para el perfeccionamiento del aprendizaje de los estudiantes. Un punto esencial que se aborda es que la práctica docente constituye un medio de aprendizaje del mismo docente, porque ésta va más allá de una mera acción física. Implica acciones de pensamiento y razonamientos propios del maestro. Es por esto que se puede decir que la praxis conlleva a la experiencia didáctico-pedagógica, en ella se encuentra involucrada la experiencia vivida a lo largo de muchos años y se ven comprometidos distintos aprendizajes para llevar a cabo la enseñanza.

El posgrado está inmerso en el contexto institucional universitario, y los académicos tienen una definición como docentes universitarios, pero en el posgrado sus acciones tienen un alcance diferente al de la licenciatura, es por esto pertinente que se conozca acerca de las

acciones que éstos realizan en el posgrado. Las acciones de los docentes en programas de maestría y doctorado casi no han sido estudiadas y no se conoce desde sus miradas la importancia que tiene su praxis.

CAPÍTULO 3. LA TRAMA DEL POSGRADO EN AMÉRICA LATINA Y MÉXICO

Rama (2007) plantea que la expansión explosiva de la matrícula de educación superior a nivel mundial es una de las tendencias más significativas de la globalización que también tuvo su correlato en América Latina. Desde la perspectiva de los hacedores de políticas educativas, la explosión de la demanda por la educación superior en el último decenio del siglo, promovió su orientación hacia instituciones terciarias, universitarias y no universitarias públicas o privadas, así como propuestas tendientes al cobro de impuestos directos a las familias de estudiantes, o al cobro de contribuciones voluntarias a los estudiantes de grado y posgrado en aquellos sistemas que gozaban de gratuidad en la oferta. Se expandieron las ofertas “virtuales” de carreras de grado y de especialización, adecuándose las instituciones universitarias a las innovaciones tecnológicas globales para satisfacer la expansión de la demanda de aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los circuitos universitarios por su condición laboral o por la lejanía geográfica de las casas de altos estudios.

En este apartado se hace una descripción acerca de la situación del posgrado desde el punto de vista histórico, teniendo en cuenta su evolución a lo largo de la historia hasta llegar a su situación actual. Se tiene en cuenta además el posgrado desde el contexto latinoamericano y mexicano, y cómo es concebido por las instituciones que se encargan de su desarrollo como lo es el CONACyT.

3.1 Evolución del posgrado en Latinoamérica

Según autores como Krotzsch (2001), Barsky, Sigal y Dávila (2004) y Fayad (2010), la educación superior universitaria se ubica en forma temporal en el siglo XII, con la creación de la Escuela Catedral de París. Ésta se encargó de capacitar para el desempeño de las profesiones en los campos jurídico, eclesiástico y de medicina. Hacia el siglo XVI, con la consolidación de la ciencia moderna, aparece la ingeniería como carrera, y la universidad se dedica más a actualizar los programas que se ofrecen, así como a definir los saberes y habilidades necesarios para los futuros profesionales (Carreño, 2011).

El origen de los posgrados se ubica en las universidades medievales, caracterizadas por ser escuelas de altos estudios con autonomía corporativa, solidarias entre las personas y

promotoras de la libertad académica; les interesaba una formación que combinara la enseñanza con el cultivo de la erudición (Krotsch, 2001). Según Icfes (2002) los posgrados se conciben como procesos formativos que facilitan al profesional complementar su formación, haciéndolo apto para ejercer docencia, investigación o profundización de estudios sobre su tema de interés, y comprenden las especializaciones, maestrías y doctorados Y según Rama (2007):

El posgrado, como formación para las personas que ya tienen una certificación universitaria, aparece en el siglo XIX en el marco del impacto de la revolución industrial que requiere una profundización de los saberes básicos universitarios, al darse el nacimiento de una amplia variedad de especializaciones y sub-especializaciones con un alto componente de exigencias técnicas, en el marco de los modelos universitarios napoleónicos sobre los cuales se expande el capitalismo industrial y la producción en serie. Luego el posgrado se constituye plenamente como una nueva realidad universitaria ya institucionalizada en el siglo XX, asociado a la gestación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Este autor afilió los posgrados con un mayor tiempo de formación en los nuevos escenarios científicos, al afirmar que el proceso de evolución social, particularmente el seguido por las fuerzas productivas, la ciencia y la tecnología, ha conducido a la prolongación progresiva del tiempo que cada individuo debe estar dentro del sistema educativo (p. 42).

Lo anterior señala que los estudios de posgrado son recientes, comparados con la creación de la educación superior universitaria. Con el paso de los años, las transformaciones de la sociedad y el conocimiento en contextos cada vez más globales, las nociones de educación permanente a lo largo de la vida toman una particular relevancia, especialmente en los estudios formales. Siendo los elementos generadores de los estudios de posgrado el proceso de globalización económica y cultural; las nuevas demandas de los estudiantes frente a un mercado de trabajo más competitivo; la demanda por parte del mercado de más profesionales universitarios; el aumento en la complejidad del conocimiento, y la búsqueda de mayor prestigio institucional y nuevas fuentes de financiamiento. Rama (2007) plantea que:

Los posgrados son la forma moderna en la cual se expresa la amplia y creciente variedad de disciplinas, y el proceso mediante el cual, asociado a la propia evolución de la división social y técnica del trabajo, se van creando, recreando, desapareciendo o fusionando las diversas disciplinas existentes. La expansión de los posgrados, el llamado cuarto y quinto nivel universitario, en cualquiera de sus formas está teniendo una fuerte curva de crecimiento y expansión, asociada a la generación de nuevas áreas disciplinarias que la revolución científica técnica ha generado (p.33).

El autor plantea que la expansión ha sido consecuencia de la creciente importancia de las disciplinas en el campo del conocimiento. Rama (2007) continúa mencionando que los posgrados son una clara expresión de la sociedad del conocimiento. Sin embargo, ese complejo proceso de expansión disciplinar de escala planetaria entra en contradicción con las reducidas escalas nacionales, tanto técnicas, como económicas en el marco de una educación crecientemente mercantilizada y deriva en una internacionalización de los posgrados.

En los últimos años, la cantidad de posgrados ha crecido casi exponencialmente al pasar a ser el motor de las sociedades. Una dimensión de las nuevas demandas de educación y capacitación es el creciente peso de la experiencia formativa dada por la necesidad de actualización constante de destrezas y habilidades (Rama 2007). Desde finales de la década de 1980, se ha venido desarrollando a nivel planetario un interés creciente en la educación permanente entendida como proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un periodo de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula.

En América Latina se produce, en forma paulatina, el crecimiento de los posgrados. Quizá el mayor incremento se presenta entre 1995 y el 2002, con un aumento en matrículas equivalente al 188%, al pasar de 185.393 a 535.198 estudiantes matriculados, respectivamente. Para el año 2003 el sector contaba con 9 mil programas, de los cuales un 75% correspondía a maestría. Los países con mayores avances en el subsector han sido Brasil y México (Guadilla, 2003). En las últimas décadas, la formación de los recursos humanos de alto nivel, se ha realizado en los programas de posgrado expandidos en el mundo entero. En los países que concentran la mayor riqueza, los posgrados de mayor calidad están directamente vinculados a la capacidad de producción de conocimiento científico

tecnológico, como lo señalan algunos documentos del Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El posgrado en sus diversos niveles fragmenta y recompone los saberes a nivel de subespecializaciones disciplinarias. Estas fragmentaciones del saber también se han visto reflejadas en la separación de las ciencias y las humanidades como disciplinas intelectuales y como estructuras institucionales (facultades, escuelas o institutos) de las universidades. En general, la búsqueda de la “objetividad” ha derivado en el divorcio entre hechos y valores, y se da en forma paralela al proceso de racionalización con el progresivo predominio de la razón formal sobre la material, de las técnicas sobre las personas, de las parcelas sobre la totalidad (Rama, 2007).

Sin embargo, el conocimiento implica al mismo tiempo separación y unión; análisis y síntesis. La especialización no puede existir sin la generalidad, las ciencias sin las humanísticas, la teoría sin praxis. Tomando en cuenta este esquema compartido e integrador, irrumpen nuevos posgrados tanto de especialización como generales que pretenden conducir a escenarios de búsqueda de la integración de los saberes. Ello parece estar sucediendo desde la revolución científica que comenzó en los años sesenta del siglo XX, que está creando nuevas disciplinas contextualizadas en las cuales se integran espacios del saber anteriormente segmentados y divididos.

En el mediano plazo, la clientela primaria en los posgrados ya no será única ni tal vez predominantemente de jóvenes recién graduados de las universidades. Así, aquéllos comienzan, por ende, a organizarse para satisfacer las necesidades de enseñanza y capacitación de una clientela cada vez más diversa. Este nuevo escenario de la globalización marca a los posgrados como parte de los requerimientos de una educación permanente. La educación para todos a lo largo de la vida será uno de los ejes esenciales de ese nuevo contrato social. La exclusión o inclusión en las sociedades en el sistema capitalista, estará dada ya no solo por la educación, sino por la formación y renovación continua.

Para Tünnermann (1998), la valorización del concepto de educación permanente es quizá el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación desde la segunda mitad del siglo pasado. El enfoque tradicional de estudiar de una vez y para siempre para obtener un

título, para luego con ese saber desarrollar la vida laboral, está siendo reemplazado por prácticas de educación permanente a lo largo de la vida. De la idea de la educación como preparación para la vida, se sucede crecientemente a la idea de la educación durante toda la vida. Este proceso es derivado, tanto de la expansión de nuevos saberes, como de la obsolescencia de éstos como resultado de un mayor volumen de investigaciones básicas y de la aplicación de procesos informatizados a la investigación, en tanto el saber es hoy una producción. Además, la capacitación en instituciones especializadas en ámbitos productivos, o en casa a través del Internet, se está convirtiendo en una parte integral de la vida laboral de las personas.

Por otro lado, el posgrado tiende a la búsqueda de creación de saberes, a las fronteras del conocimiento y por ende a mejores niveles de calidad promedio dada su asociación con la investigación. En sus inicios ha estado centrado en unas pocas instituciones, en general públicas y fundamentalmente en las tradicionales instituciones autónomas, pero en los últimos años se ha constatado su expansión hacia áreas demandadas por el mercado y hacia su prestación por el sector privado. Más allá de las determinaciones mercantiles en su expansión se constata que los posgrados en cualquiera de sus formas (especializaciones, maestrías y doctorados) tienen su asociación determinante con la revolución científico-técnica: renovación de saberes, alta diferenciación disciplinaria, crecientes lógicas investigativas; pertinencia y calidades globales, y nuevas divisiones sociales y técnicas del trabajo por una mayor complejidad de los procesos productivos.

Otro aspecto que se le puede atribuir a los estudios de posgrado es que tienden a una diversidad de modalidades pedagógicas e institucionales junto a su propia diferenciación disciplinaria y sus distintos niveles. Su especificidad está dada por su inserción en la sociedad del conocimiento, que lo promueve como un ámbito educativo distinto y específico, por reglas de oferta y de demanda propias y concretas, diferenciadas a su vez, por lógicas de competencia entre los sectores público y privado diferentes a las del pregrado, por un tipo particular de estudiantes y de docentes, por un distinto papel de la investigación en la docencia de posgrado y también por un rol distinto de la economía en la generación y utilización de los saberes producidos y transmitidos (Rama, 2007).

El posgrado está asociado a una nueva fase de la educación superior que se está gestando en las últimas décadas, en el marco de la creciente internacionalización de la educación superior (Rama, 2007). En este contexto, la región está pasando de una educación dual (pública-privada) hacia un nuevo modelo universitario de carácter tripartito, que se basa en la coexistencia de tres sectores: uno público, uno privado local y otro sector externo. Debido a lo anteriormente señalado, Rama (2007) destaca las características de los posgrados en América Latina y el Caribe. Estos señalamientos se dan por las diversas etapas que atravesó el posgrado:

- a. Etapa de carencia de cursos de posgrado. La creación de estructuras de posgrados a escala mundial ha sido un fenómeno previo a la existencia de ellos en América Latina, lo cual ha determinado desde el comienzo una fuerte propensión a la realización de los estudios de posgrados en el exterior. Nuestras élites intelectuales y profesionales realizaron sus estudios de cuarto nivel fuera de la región, previamente a que existieran posgrados en la mayoría de los países, gracias a becas de los gobiernos extranjeros.
- b. Etapa de génesis de los posgrados públicos. El inicio de los posgrados puede ser visto como una etapa de sustitución de los servicios educativos externos por oferta local. Ésta se inicia en general en el sector de salud a través de las especializaciones médicas y en las universidades públicas. Los posgrados locales lentamente se fueron expandiendo hacia el resto de las profesiones, con una orientación académica focalizada hacia la demanda de los propios docentes universitarios. En este proceso tuvo una alta importancia la asistencia de la cooperación internacional en la estructuración de los posgrados locales a través de profesores invitados.
- c. Nacimiento de la oferta de posgrados privados y continuación de la expansión de la oferta pública. Comienzo del desarrollo de los posgrados profesionales y diferenciación de los posgrados entre académicos y profesionales, y entre los diversos ciclos de especialización, maestría y doctorado.
- d. Expansión desordenada de los posgrados privados en sectores profesionales, básicamente de economía, administración, ciencias sociales y educación. Mercantilización en general de los posgrados a partir del arancelamiento en el sector público, e inicio del establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad

fijando restricciones a la expansión incontrolada de posgrados. El incremento de la competencia comenzó a desarrollar nichos de ofertas altamente segmentadas y una expansión de modalidades altamente flexibles de horarios e intensidades. Se comenzó en esta fase a constatar una estructuración altamente diferenciada de los niveles de calidad de las ofertas de posgrados.

- e. Inicio del proceso de evaluación y acreditación de los posgrados a cargo de organismos nacionales o agencias internacionales.
- f. Alto nivel de competencia interuniversitaria en el sector de cuarto nivel, expresado en una tendencia a la saturación de ofertas y a una significativa presencia de la publicidad de los cursos, fue además en el comienzo del establecimiento de una realidad diferenciada entre posgrados autorizados y posgrados activos, ante la existencia de ofertas meramente publicitarias, ya que al no alcanzar las escalas mínimas no se inician, expresando la existencia de una oferta superior a la demanda de cursos de posgrados en casi todos los sectores. Mayor flexibilización de las ofertas con cursos sabatinos e intensivos.
- g. Inicio de la oferta de posgrados internacionales en acuerdos con instituciones locales a través de esquemas cooperativos, “sándwiches”, de doble titulación, así como crecientemente a través de formas virtuales o híbridas. Asociado a este proceso de internacionalización se verifica la expansión de modalidades de acreditación internacionales y la búsqueda del establecimiento de esquemas de acreditación y de definición de ciclos en forma compartida.

Más allá de estas fases generales de la evolución de los posgrados, éstos van a estar asociados a las características mismas de las etapas de la educación superior en la región. En este sentido, cabe recordar que la segunda reforma de la educación superior en la región se caracterizó por un proceso de diferenciación y diversificación institucional como mecanismo para cubrir el incremento de la demanda por educación.

3.2 Expansión del posgrado en México

En el siguiente apartado veremos que la educación de posgrado en México, como en el resto de América Latina, es un fenómeno relativamente reciente. La mayoría de los

programas vigentes fueron creados durante los últimos 25 años, principalmente en países como Brasil, México, Venezuela y Colombia, donde la educación del cuarto nivel ha empezado a jugar un importante papel dentro de la educación superior (Klubitshko, 1980).

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la primera institución que ofreció programas de posgrado en 1926. Sin embargo, fue a partir de 1946, casi un siglo después que la Universidad de Yale, la primera universidad estadounidense con programas de este nivel, los separó de la licenciatura, tal y como los conocemos hoy (Ocampo, 1983). En relación con el sector privado, la Universidad Iberoamericana (UIA) fue la primera institución en abrir programas de posgrado en 1948 (García, 1995).

Ibarrola (1986, citado por García) dice que el posgrado mexicano virtualmente comenzó en la década de los sesenta y experimentó un crecimiento explosivo durante los setenta; casi el 70% de los programas fueron creados durante esta década. El desarrollo tardío de la educación superior en México puede ser un factor clave no solo para explicar la juventud del posgrado, sino también la carencia de investigación sobre educación superior. Ibarrola (1986) afirma que las investigaciones en esta área se han multiplicado, pero el autor afirma que todavía faltan datos estadísticos e investigaciones sustantivas sobre el desarrollo del posgrado en esta época.

Malo, Garst y Garza (1981) afirman que a pesar de que existe cierta investigación al respecto, no se conocen las diferencias y semejanzas entre los sectores público y privado. Los autores siguen mencionando que los análisis sobre la evolución de la matrícula y los campos de estudio son muy escasos o inexistentes; tampoco se ha realizado un análisis sobre los campos de estudio atendidos, ni la calidad de los sectores público y privado, ni se ha tratado de crear un marco referencial que proporcione elementos para explicar la evolución del sistema. En suma, el posgrado es un ente todavía desconocido en muchas de sus facetas esenciales.

Parece ser que los sistemas de posgrado siguen etapas semejantes durante su evolución. El posgrado mexicano presenta rasgos similares a la de su contraparte estadounidense del siglo XIX. Arredondo, Pérez y Morán (2006) dicen que la tarea fundamental de las universidades está centrada en la atención a los estudiantes y la realización de la docencia. Durante sus primeras etapas, los sistemas de posgrado manifestaron problemas relacionados con la falta

de planeación, de recursos (humanos y materiales) y de mecanismos de coordinación y acreditación. Y se hace referencia a este tema con la finalidad de inferir que la educación de posgrado como sistema no se desarrolla de la noche a la mañana, y que conlleva todo un proceso a partir de las debilidades para poder ir mejorando, pero se requiere de un largo periodo, recursos y disposición de las instituciones para llegar a acuerdos nacionales para regular el sistema. Además, no todas las instituciones tienen un nivel de desarrollo similar en el posgrado. Dicho nivel puede detectarse a través del proceso de diferenciación.

El subsistema emergente de posgrado se encontraba mezclado con el de licenciatura en procedimientos académico-administrativos, de tal manera que era difícil diferenciarlos. Por ejemplo, algunos programas de posgrado se encontraban dentro de unidades dedicadas básicamente a la licenciatura, y compartían hasta cierto punto el mismo presupuesto, procedimientos académico-administrativos semejantes, profesores y aun, espacio físico. Estos programas de posgrado no se diferenciaban fácilmente de los de licenciatura. Pero el nuevo subsistema de posgrado es realmente diferente del de licenciatura cuando la institución crea o concede suficiente poder a una parte específica de la organización: dirección, consejo o coordinación para implantar y administrar los procedimientos académico-administrativos necesarios como presupuesto, espacio físico, calendario académico, política de uso de la biblioteca y otros de naturaleza semejante. Arredondo, Pérez y Morán (2006), plantean que:

Por estudios de posgrado se pueden entender todos aquellos estudios que son posteriores al ciclo de estudios de licenciatura o de estudios profesionales. En un sentido estrecho y restringido se suele entender el posgrado solamente como los grados académicos de maestría y de doctorado y los programas formales que conducen a ellos; en un sentido amplio, el posgrado incluye también los estudios de actualización o de reciclaje de los profesionales, y los programas estructurados como diplomados o especializaciones (p.60).

El desarrollo del posgrado en México ha estado supeditado al propio desarrollo de la educación superior y al de la ciencia y la tecnología, así como a las políticas públicas respectivas, promovidas e instrumentadas por las instancias u organismos abocados a esos efectos, principalmente ubicados en la administración pública.

Con base en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2018), entre 2014 y 2015 la oferta de posgrado en la República Mexicana era de 11,147 programas registrados. La matrícula que atendía el posgrado era de 287,324 estudiantes. La tabla 4 muestra la distribución de los posgrados por régimen, grado y matrícula.

Tabla 4. *Distribución por régimen, grado y matrícula de la oferta nacional de posgrado*

Régimen	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total Progs	% Total de Progs	Matrícula
Particular	553	4,783	1,257	6,543	59%	15,8359
Autónomo	583	1,634	770	2,987	27%	85,077
Federal	208	433	193	834	7%	21,786
Estatad	62	427	72	561	5%	13,660
Federal	16	171	35	222	2%	8,442
Transferido						
Total	1,422	7,398	2,327	11,147	100%	28,7324
% Total	13 %	66%	21%	100%		

Fuente: Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) CONACyT

La tabla anterior permite identificar que de los 11,147 programas, 1,422 (13%) correspondían al doctorado; 7,398 (66%), a la maestría y 2,377 (21%), a la especialidad, que atendían una matrícula de 287,324 estudiantes. El régimen particular oferta 6,543 programas con el 55% de la matrícula.

Según CONACyT (2018), el estatus de los programas registrados permitía identificar a 8,504 programas activos. La tabla 5 señala la distribución de la oferta nacional de los programas activos por régimen y grado.

Tabla 5. *Distribución por régimen y grado de la oferta nacional de posgrado activos*

Régimen	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	% Total
Particular	431	3,603	833	4,867	57%
Autónomo	491	1,208	580	2,279	27%
Federal	203	397	180	780	9%
Estatad	48	318	36	402	5%
Federal	13	142	21	176	2%
Transferido					

Total	1,186	5,668	1,650	8,504	100%
% Total	13.90%	66.70%	19.40%	100.00%	

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

En la tabla anterior, se observa que de los 8,504 programas, 1,186 (13%) correspondían al doctorado; 5,668 (66%), a la maestría y 1,650 (21%), a la especialidad. El régimen particular era de mayor porcentaje, debido a que oferta 4,867 programas con el 57% de la matrícula.

Tabla 6. *Distribución por régimen y área del conocimiento de la oferta nacional de posgrados activos*

Régimen	Ciencias Básicas		Ciencias Aplicadas		Humanidades y CS Sociales		Total	% Total
	No.	% total	No.	% total	No.	% total		
	PROGS		PROGS		PROGS			
Particular	41	1%	617	13%	4,209	86%	4,867	57%
Autónomo	306	13%	1,055	46%	918	40%	2,279	27%
Federal	152	19%	448	57%	180	23%	780	9%
Estatad	27	7%	86	21%	289	72%	402	5%
Federal	1	1%	0	0%	175	99%	176	2%
Transferido								
Total	527	6%	2,206	26%	5,771	68%	8,504	100%
% Total	6.20%		25.90%		67.90%		100%	

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

En esta tabla, se observa que la oferta nacional estaba concentrada en el área de humanidades y ciencias sociales con el 67.9%; le seguían las ciencias aplicadas con el 25.9%; después, las ciencias básicas con el 6.2%. En tanto, la figura 1 describe la oferta nacional por los regímenes público y particular y área del conocimiento. Además, se observa el mayor porcentaje abarcado por las humanidades y ciencias sociales.

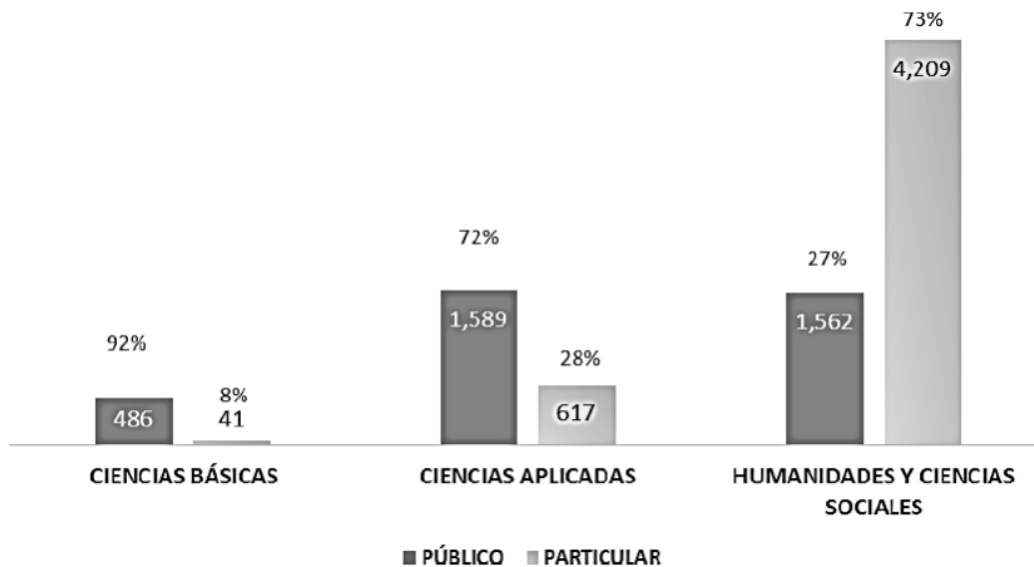


Figura 1. La oferta nacional por los regímenes público y particular y área del conocimiento.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

La figura 1 muestra también que en el régimen público el área de humanidades y ciencias sociales concreta el mayor número de programas y representa 27% y para el particular es del 73% del total para esta área. Por grado, la figura 2 indica la distribución porcentual por regímenes.

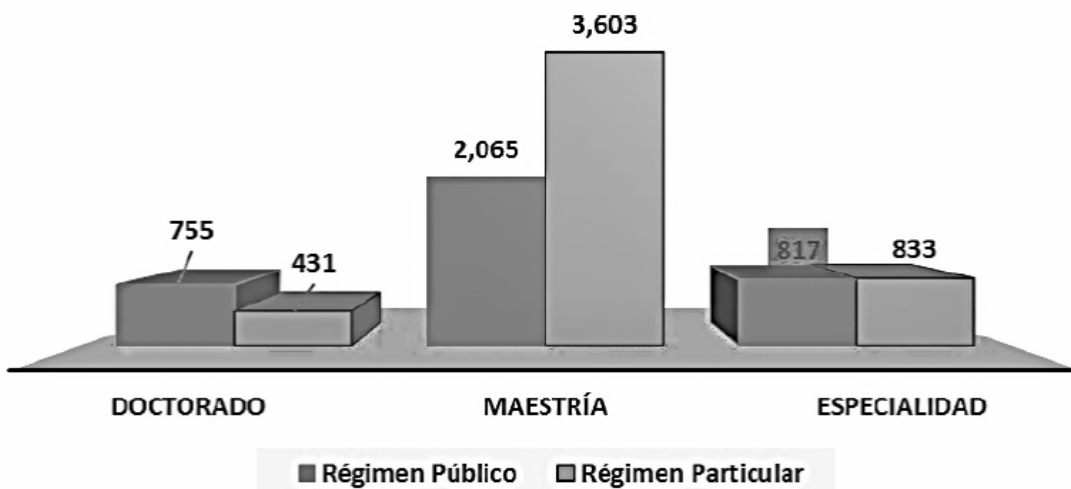


Figura 2. La oferta nacional por régimen y grado.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

3.3 Evaluación del posgrado en México

Medir la calidad académica no es una tarea fácil y se dificulta aún más en el posgrado, no solo por la complejidad y diversidad de los estudios, sino por la ausencia de investigación en esta área. Por tanto, este intento no fue más allá del uso de ciertos indicadores generales en las principales instituciones del país. Los análisis que hasta el momento se han hecho han mostrado que las instituciones públicas están más diferenciadas que las privadas y más orientadas hacia la investigación. Es difícil encontrar buenos programas de posgrado si no se realiza investigación (James, 1986). Sin embargo, resulta necesario explorar otros aspectos más específicos que conduzcan a un mayor conocimiento de los sectores, como características de los estudiantes (selección, financiamiento y proporción de estudiantes extranjeros), profesores y prestigio de los programas.

La evaluación del posgrado por parte del CONACyT se inició con la creación del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) a disposición de la comunidad académica y de las instituciones de educación superior y centros de investigación. Es el referente del posgrado en México que tiene como finalidad ofrecer información a los estudiantes, a la comunidad académica y a la sociedad en general sobre la calidad y pertinencia de los posgrados acreditados por el CONACyT.

El PNPC es un esfuerzo conjunto entre la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que acumula la experiencia adquirida en la evaluación del posgrado en México durante los últimos 25 años y toma en cuenta las buenas prácticas internacionales en la materia. La metodología del PNPC para la evaluación y el seguimiento es de carácter cualitativo y cuantitativo y valora el cumplimiento de estándares de pertinencia y calidad. La Dirección de Posgrado ha diseñado de manera participativa con grupos de enfoque las distintas modalidades que conforman la metodología de evaluación y seguimiento del PNPC. Dentro de estas modalidades están la escolarizada, especialidades médicas, posgrado de la industria y la no escolarizada. De acuerdo con CONACyT (2015), las modalidades incluyen las siguientes características:

- La modalidad escolarizada o presencial. Esta modalidad reconoce los programas de posgrado en sus dos orientaciones. Los Programas de Posgrado con Orientación a la

Investigación que se ofrecen en los niveles de doctorado, maestría y especialidad en las diferentes áreas del conocimiento. Los Programas de Posgrado con Orientación Profesional que se ofrecen en los niveles de doctorado, maestría y especialidad con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad.

- Para las especialidades médicas por su carácter académico-profesional y orientación a la investigación clínica y asistencial, se diseñó una metodología apropiada a este tipo de posgrado.
- Los posgrados de la industria tienen como finalidad fortalecer la competitividad y productividad de las empresas mediante la formación de recursos humanos de alto nivel aptos para aplicar el conocimiento, desarrollar soluciones tecnológicas y con capacidad de innovar.
- Los posgrados de la modalidad no escolarizada incluyen una visión de contexto y definiciones sobre aspectos que son particularmente relevantes para esta modalidad, precisando el modo como se asegura la calidad educativa en este tipo de programas tomando en cuenta: la gestión, la evaluación del aprendizaje, el diseño curricular y de contenidos, la organización, la conformación del núcleo académico, los resultados y la cooperación con los sectores de la sociedad.

El PNPB contaba hasta el momento (2014-2015) con 2,155 programas en su padrón, que correspondía al 25% de la oferta nacional. En particular, para el caso del doctorado el PNPB tenía una participación de 54% con respecto a la oferta nacional. Para las ciencias básicas, la cobertura del PNPB era 86%; para las ciencias aplicadas, 89% y para las humanidades y ciencias sociales, 73% como lo muestra la figura 3.

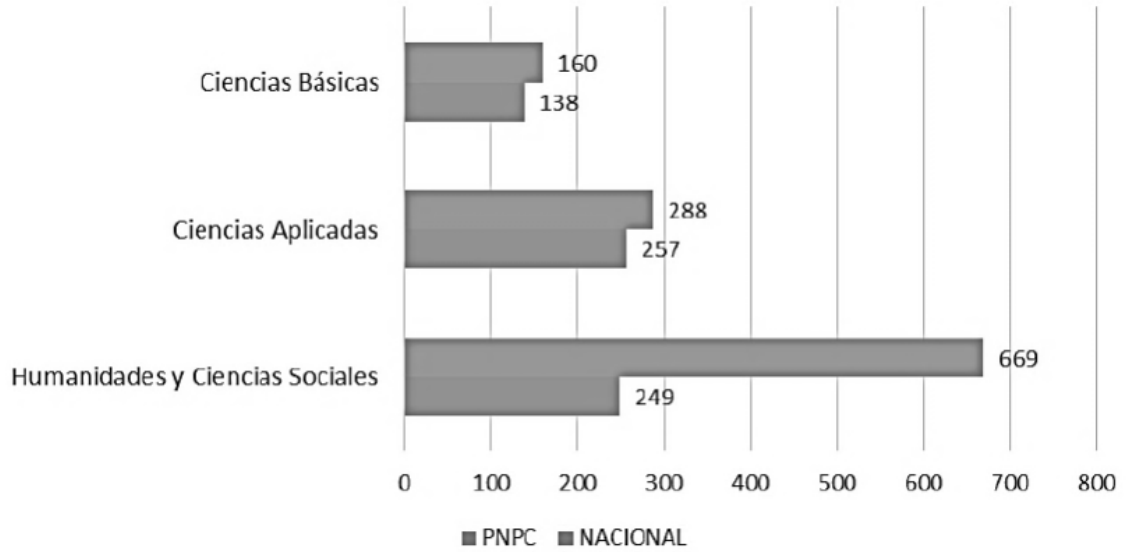


Figura 3. Participación del PNPC en la oferta nacional del doctorado.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

La comparación de la oferta nacional y la del PNPC para la maestría era diferente; el PNPC cubría 21%; la cobertura para las ciencias básicas era 58%; para las ciencias aplicadas, 57% y solo 11% para las humanidades y ciencias sociales. La figura 4 muestra estos resultados.

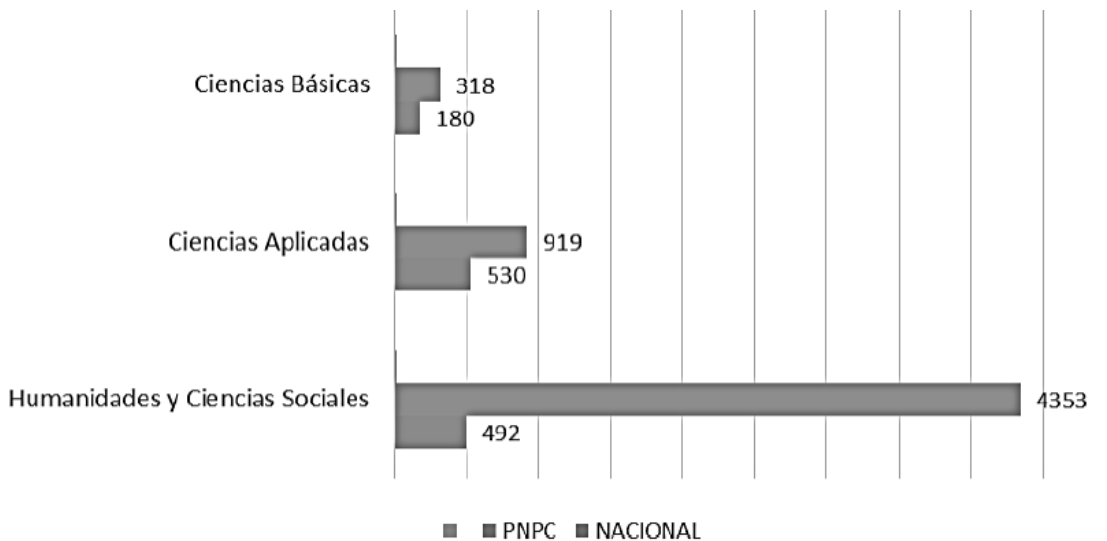


Figura 4. Participación del PNPC en la oferta nacional de las maestrías.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

A más de dos décadas de evaluación ininterrumpida del posgrado nacional, la evolución de los diferentes programas de posgrado se muestra en la figura 5.

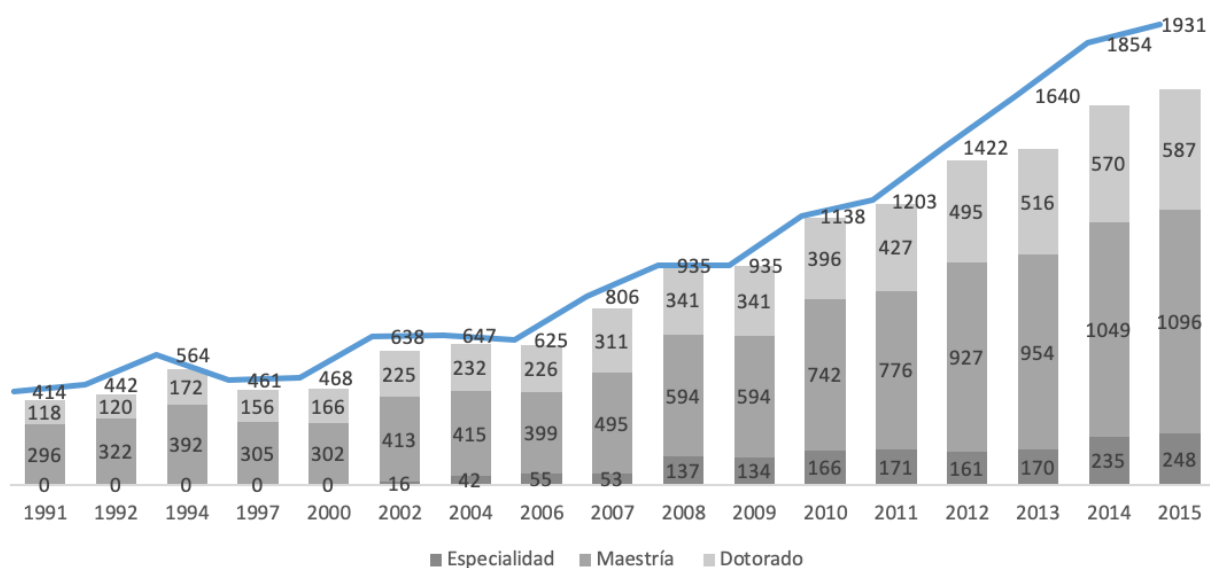


Figura 5. Evaluación del PNPC.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

Puede observarse en la figura 5, que durante una década no se incrementó el número de posgrados; posteriormente apareció en el periodo (2001-2006) el Programa Nacional de Fortalecimiento al Posgrado (PNFP); por último, surge el Programa Nacional de Posgrados de Calidad; la evaluación del PNPC ha mostrado un incremento sostenido.

Con un total de 2,155 programas reconocidos por su calidad, la composición hasta el momento del PNPC según la modalidad y grado se muestra en la siguiente tabla 7.

Tabla 7. Composición del PNPC por Modalidad y Grado

Modalidad	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	% Total
Escolarizada	637	1,160	116	1,913	1,913
Especialidades médicas			189	189	189
Posgrado con la industria	6	26	4	36	36
No escolarizada	1	16		17	17

Total	644	1,202	309	2,155	2,155
% Total	30%	56%	14%	100%	100%

Fuente: Padrón PNP CONACyT

Tabla 8. *Composición del PNP según nivel y grado de los programas*

Sector académico	Competencia Internacional	Consolidado	En desarrollo	Reciente creación	Total	% Total
Instituciones de Educación superior estatales	56	307	502	384	1,249	58%
Instituciones de Educación superior Federales	51	146	134	34	365	17%
Centros CONACYT	45	51	28	24	148	7%
Instituciones de Educación Superior Particulares	7	24	66	37	134	6%
Centros de Investigación Federales	45	45	18	15	123	6%
Institutos Tecnológicos	1	22	53	42	118	5%
Otros	2	2	10	4	18	1%
Total	207	597	811	540	2,155	100%
% Total	10%	28%	38%	24%	100%	

Fuente: Padrón PNP CONACyT

En la distribución por niveles de consolidación y por sector académico que se muestra en la tabla 8, se observa que 207 programas alcanzaron el nivel de competencia internacional y 597 programas, el nivel de consolidado de las 161 instituciones de educación superior y centros de investigación que tienen programas acreditados en el PNP. Estas instituciones se clasificaron por sector académico, así de esta manera las Instituciones de educación superior (IES) públicas de los estados agrupan a las universidades estatales, las universidades politécnicas y otras instituciones sectorizadas en la SEP. En tanto, los IES públicos Federales de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la

Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma Chapingo y la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro.

Se debe agregar que el Sistema de Centros CONACYT estaba integrado hasta esa fecha por los 27 centros; mientras los Centros de Investigación Federales agrupan el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional; el Colegio de Posgraduados; el Instituto Nacional de Salud Pública; entre otros. Los IES particulares agrupan al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad de las Américas, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, entre otros. El Tecnológico Nacional de México a los institutos tecnológicos sectorizados en la Dirección General de Educación Superior Tecnológica de la SEP. Finalmente en otros se agrupa a la Facultad Latinoamérica de Ciencias Sociales y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. La conformación del padrón del PNPC por sector académico y grado (Tabla 9).

Tabla 9. *El PNPC por sector académico y grado*

Sector académico	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total	% Total
Instituciones de Educación superior estatales	346	696	207	1,249	58%
Instituciones de Educación superior Federales	120	183	62	365	17%
Centros CONACYT	53	90	5	148	7%
Instituciones de Educación Superior Particulares	33	75	26	134	6%
Centros de Investigación Federales	58	65		123	6%
Institutos Tecnológicos	32	85	1	118	5%
Otros	2	8	8	18	1%
Total	644	1,202	309	2,155	
% Total	30%	56%	14%	100%	

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

En la tabla anterior, del total de programas de posgrado hasta ese momento, el 644 correspondía a doctorados; 1,202, a los programas de maestría y 309, a las especialidades. Eran las instituciones de educación superior públicas de los estados las que concentraban el 58% del total de programas acreditados en el PNP; le siguen instituciones de educación superior públicas federales con 17%, y los centros CONACYT con 7%. Como se había indicado en la Tabla 6, la distribución por régimen y área del conocimiento de la oferta nacional de posgrados, régimen particular impartía 4,867 posgrados y de estos solo 134 programas estaban acreditados en el PNP que correspondía el 6% del total; esto indudablemente es un área de oportunidad y un gran reto como país.

Tabla 10. *Composición del PNP según el sector académico y el nivel de los programas*

Sector académico		Ciencias Básicas	Ciencias Aplicadas	Humanidades y CS Sociales	Total	% Total
Instituciones de Educación superior estatales	de	195	575	479	1,249	58%
Instituciones de Educación superior Federales	de	46	202	117	365	17%
Centros CONACYT		44	45	59	148	7%
Instituciones de Educación Superior Particulares	de	2	72	60	134	6%
Centros de Investigación Federales		29	60	34	123	6%
Institutos Tecnológicos		9	103	6	118	5%
Otros		3	4	11	18	1%
Total		328	1,061	766	2,155	100%
% Total		15%	49%	36%	100%	

Fuente: Padrón PNP CONACyT

En la tabla se observa que hay una mayor cantidad de programas en instituciones de educación superior estatales y federales. Además que en estas hay más porcentaje de programas de humanidades y ciencias sociales.

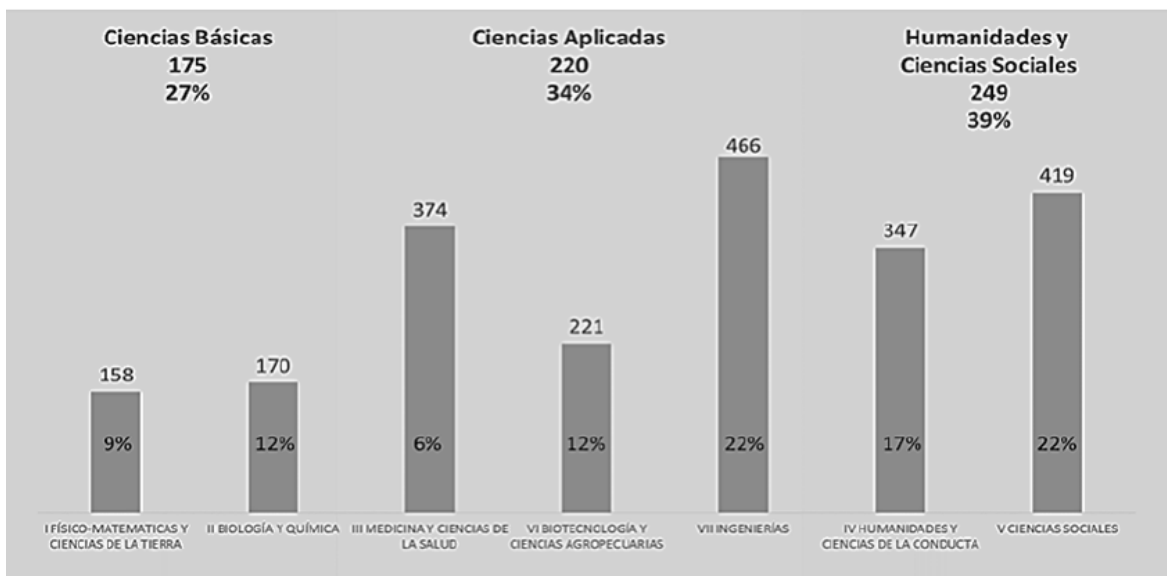


Figura 6. Distribución de programas de doctorado inscritos en el PNPC.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

En la figura se observa que los posgrados de humanidades y ciencias de la conducta ocupan el cuarto lugar, y a este lo anticipan los posgrados del área de ingeniería, ciencias sociales y medicina y ciencias de la salud.

La tabla 11 describe el número de programas por área del conocimiento en las entidades federativas. En esta tabla, se observa que los posgrados de ciencias aplicadas tienen 49% del total de los posgrados que se ofertan, le sigue los posgrados de humanidades y ciencias sociales con 36% y por último, las ciencias básicas con 15% del total. No obstante, hay estados que tienen una oferta mayor en alguna de las tres grandes áreas.

Tabla 11. Composición del PNPC por entidad federativa y área del conocimiento

Entidad Federativa	Ciencias Básicas	Ciencias Aplicadas	Humanidades y CS	Total general
Ciudad de México	66	184	186	436
Jalisco	17	85	75	177
Nuevo León	19	101	42	162
Estado de México	9	68	43	120
Veracruz	15	53	30	98

Puebla	24	30	36	90
San Luis Potosí	17	51	16	84
Querétaro	9	45	29	83
Guanajuato	14	48	19	81
Baja California	15	28	35	78
Chihuahua	6	39	21	66
Michoacán	12	21	31	64
Morelos	11	31	17	59
Sinaloa	1	35	21	57
Coahuila	1	48	5	54
Sonora	10	24	20	54
Yucatán	13	19	15	47
Tabasco	9	21	16	46
Hidalgo	8	17	11	36
Chiapas	5	10	20	35
Tamaulipas	6	19	8	33
Aguascalientes	4	15	10	39
Guerrero	5	10	14	29
Oaxaca	7	12	7	26
Zacatecas	3	9	9	21
Durango	7	10	2	19
Tlaxcala	3	6	6	15
Quintana Roo	2	2	9	13
Baja California del Sur	6	2	4	12
Nayarit		7	5	12
Colima	2	6	3	11
Campeche	2	5	1	8
Total	328	1,061	766	2,155
% Total	15%	49%	36%	100%

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

La composición del PNPC por entidad federativa y grado se ha incrementado de manera importante en los estados de la federación. Sobresalen 15 estados que cuentan con $50 \leq$ número de programas ≤ 500 registrados en el PNPC. Le siguen 10 estados que cuentan con $50 <$ número de programas ≤ 20 acreditados en el PNPC. Finalmente 7 estados que tienen entre $20 <$ número de programas ≤ 5 registrados en el PNPC. Finalmente, la tabla 12, muestra la distribución por grado y por entidad federativa.

Tabla 12. *Distribución por grado y por entidad federativa*

Entidad Federativa	Doctorado	Maestría	Especialidad	Total
Ciudad de México	146	219	71	436
Jalisco	40	90	47	177
Nuevo León	44	66	52	162
Estado de México	39	61	20	120
Veracruz	23	64	11	98
Puebla	29	58	3	90

San Luis Potosí	24	40	20	84
Querétaro	21	51	11	83
Guanajuato	23	45	13	81
Baja California	26	42	10	78
Chihuahua	16	46	4	66
Michoacán	26	37	1	64
Morelos	20	34	5	59
Sinaloa	20	27	10	57
Coahuila	16	35	3	54
Sonora	17	35	2	54
Yucatán	14	26	7	47
Tabasco	13	28	5	46
Hidalgo	14	21	1	36
Chiapas	11	22	2	35
Tamaulipas	12	19	2	33
Aguascalientes	8	19	2	29
Guerrero	3	23	3	29
Oaxaca	6	20		26
Zacatecas	7	13	1	21
Durango	6	13		19
Tlaxcala	4	10	1	15
Quintana Roo	2	11		13
Baja California del Sur	5	7		12
Nayarit	5	6	1	12
Colima	4	6	1	11
Campeche		8		8
Total	644	1,202	309	2,155

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

En Tabla 12, los estados ofertaban 468 doctorados que representan el 77% del total; 870 maestrías que corresponde al 82% y 234 especialidades que alcanza 77%. A pesar de esta diferencia entre estados y la Ciudad de México, el 48% de los becarios se encuentran en la capital de la república. Finalmente, el proceso de descentralización del posgrado se ha incrementado a partir del año 1991, como se muestra en la Figura 8.

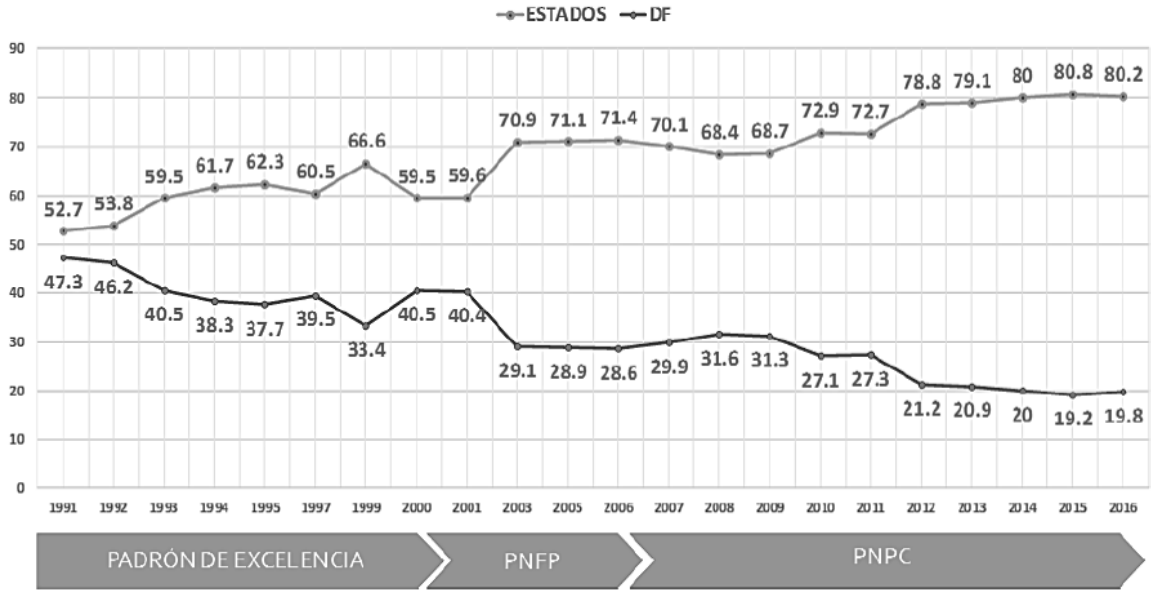


Figura 7. El proceso de descentralización del posgrado.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

Finalmente, la Figura 8, describe la distribución total de posgrados por entidad federativa.

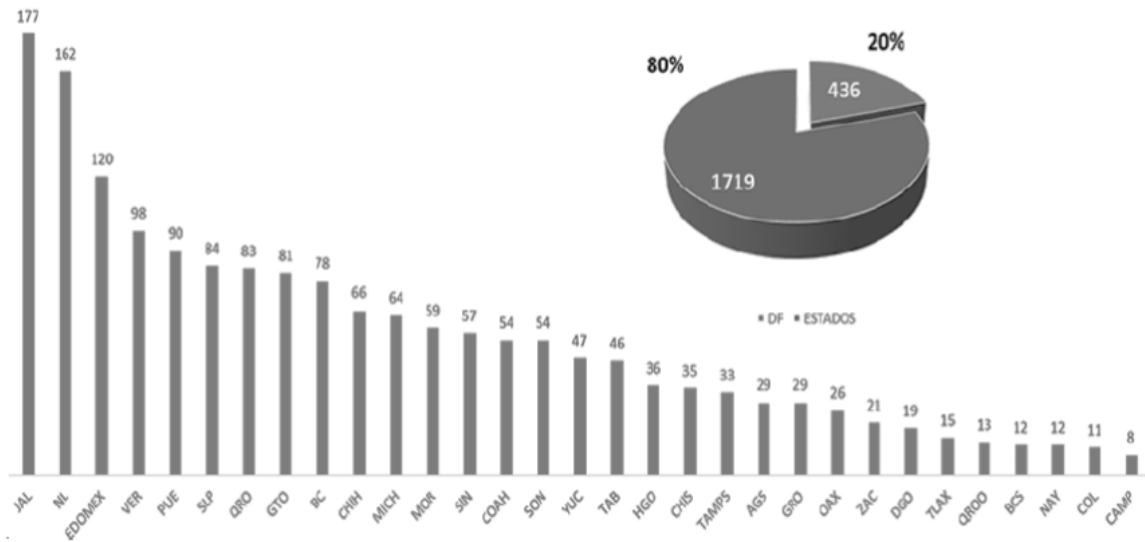


Figura 8. Distribución de Posgrados en los estados de la República.

Fuente: Padrón PNPC CONACyT

A partir de los datos anteriores se observó la situación del posgrado en la república mexicana hasta el año 2015, éste ha tenido un crecimiento y la demanda incrementó. En correspondencia con el crecimiento en Latino América, México va de la mano, pero todavía queda mucho que hacer a nivel de doctorado, pero en el área de humanidades y ciencias sociales, los posgrados ocupan un número importante.

3.4 El Posgrado en la BUAP

La BUAP se orienta con un ideario conformado por principios filosóficos, socioeconómicos, educativos académicos, políticos, administrativos y de gestión, por la misión y la visión para el cumplimiento de la función social de la universidad pública con una mirada crítica y creativa hacia las políticas educativas nacionales e internacionales.

Interesa mucho discutir los principios educativos y académicos, debido a los objetivos de la tesis, el fundamento del quehacer académico de la institución es el desarrollo del individuo en todas sus dimensiones, de tal manera que éste posea conocimientos, habilidades y actitudes valorativas que le permitan comprometerse con su desarrollo y situarse responsablemente frente a la desigualdad real mexicana.

El perfil del egresado universitario tiene que estar constituido por una formación integral en relación directa con el desarrollo nacional. Los egresados así estarán formados por un ejercicio profesional con aptitudes polivalentes, con un pensamiento reflexivo, crítico, científico y creativo, que les permita adaptarse a las cambiantes condiciones laborales y de vida, con espíritu emprendedor, innovador y propositivo, con posibilidades para el estudio autónomo y la gestión de su aprendizaje para el acceso a los medios de información más actualizados.

El proceso de aprendizaje-enseñanza es un espacio educativo para recrear y construir el conocimiento poniendo en juego habilidades y actitudes valorativas a través de la interacción dialógica y el ejercicio constante de un pensamiento complejo. El constructivismo sociocultural es una teoría pedagógica que responde a las necesidades de la educación que la BUAP desea fomentar. Es una de las corrientes del constructivismo que considera el aprendizaje contextualizado dentro de comunidades de práctica, esto permite reconsiderar que el salón de clases no es el único sitio en el que se promueve el conocimiento, sino que se

requiere de la utilización de herramientas simbólicas de origen social. En esta orientación los alumnos desarrollan capacidades e intereses en torno a las necesidades sociales; el maestro es investigador de su práctica, la cuestiona, la confronta y la modifica.

La regionalización abre espacios de aprendizaje para fomentar el trabajo para la colaboración y la educación a distancia fortalece la conformación de redes académicas. La formación básica e instructiva debe ser comúnmente definida por la academia de la disciplina y la especialización debe ser característica de cada región.

El docente universitario cuenta con la libertad académica y de cátedra. Para propiciar la reflexión y la evaluación de su práctica es conveniente hacerla de manera colegiada y apoyarse en la investigación educativa, entendiéndose la libertad de cátedra como el derecho académico de libertad de pensamiento y de posturas ideológicas acotado por el modelo educativo que condensaría la misión y la visión que la institución ha definido.

El trabajo docente y de investigación tiene como sustento las redes académicas tanto las intra e interuniversitarias como las sociales. El currículo flexible promueve la gestión del aprendizaje y la formación integral del egresado; así mismo, la formación y el desarrollo constante tanto del estudiante como del docente. Los planes y programas deben orientarse al logro de los propósitos institucionales, posibilitar su actualización constante, permitir trayectorias curriculares diferenciadas, asegurar la realización de prácticas profesionales supervisadas e implementar formas diversas para cumplir con el servicio social obligatorio.

La investigación es el campo insoslayable de confluencia de profesores-investigadores y de estudiantes. Se practica en distintos niveles con proyectos diversos de impacto social que también contribuyen al avance de la ciencia. La evaluación es un proceso de mejora que será considerada desde la perspectiva del modelo educativo académico.

La BUAP es altamente reconocida entre las instituciones, tanto públicas como privadas, de mayor calidad dentro del sistema mexicano de educación superior en Puebla. Se ubica entre las mejores instituciones y compite en igualdad de circunstancias con universidades del extranjero; su prestigio es innegable tanto en la formación de profesionales como en los resultados de sus tareas de investigación y difusión de la ciencia y la cultura. La universidad requiere no solamente de estos puntos para seguir siendo una institución de prestigio, ya que

se debe prestar una alta calidad de servicio a los alumnos, para lo que es necesario contar con empleados satisfechos y alineados con los principios de la Universidad.

Según Esparza (2013-2017) “los programas educativos de posgrado en el PNPC pasaron de 18 a 47 entre el 2001 y el 2013, siendo el ritmo de los últimos siete años del triple al observado en los primeros seis años” (p. 30).

Tabla 13. *Programas educativos de posgrado BUAP: PNPC*

	2001	2006	2013
PE	18	23	47
calidad	25%	33.33%	49.47%

Fuente: Esparza 2013-2017.

El autor sigue explicando que el posgrado ofrece un horizonte amplio de posibilidades para la docencia, la investigación, la responsabilidad social universitaria y la vinculación. A través de los programas educativos de este nivel, la BUAP tiene la oportunidad de identificar líneas de innovación para el desarrollo tecnológico, investigación aplicada a la resolución de las necesidades del entorno y posibilidades de formación de recursos humanos capaces de dirigir las transformaciones que el estado de Puebla y México necesitan en medio de la competencia global de mercados en constante transformación y emergencia. Es por eso que se considera oportuno que la institución influya en la definición de una política pública integral de fortalecimiento al posgrado, que incluya, además del otorgamiento de becas a los estudiantes y el fortalecimiento de la infraestructura y de la planta académica, otros elementos esenciales para su buen funcionamiento y seguir participando activamente en los distintos foros destinados a este fin y así propiciar la relación con las instancias estatales y federales destinadas al impulso de la ciencia, tecnología y cultura.

En el plan de desarrollo institucional (2013-2017) se especifica que el objetivo general de la universidad es producir recursos humanos de alto nivel, vinculados y comprometidos con la resolución de problemáticas de su entorno, capacitados para resolver los retos actuales de cara a las exigencias de la sociedad global del conocimiento, mediante la consolidación, diversificación y flexibilización de los programas educativos de posgrado con base en los

criterios establecidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT. Desde este punto de vista el compromiso que se adquiere en los posgrados es grande, y de acuerdo a esto, la planta docente también tiene una responsabilidad con la formación del capital humano.

Por otra parte, las metas del posgrado, según Esparza (2013-2017), están relacionadas con el logro de programas acreditados por el PNPC, el incremento de los programas educativos con reconocimiento internacional, la revisión de las demandas y necesidades del entorno para revisar la pertinencia de los programas educativos de posgrado y diversificar su oferta en sus distintas modalidades y la actualización de las políticas que generan impacto en el fortalecimiento de la investigación y desarrollo del posgrado. Es por esto que el posgrado al estar sujeto a constantes revisiones y evaluaciones, tiene que estar preparado con los requerimientos de calidad que establece el CONACyT.

Según Agüera et al. (2007) la organización del nivel de posgrado en la BUAP es flexible y orientada tanto a la investigación como a la experiencia formativa de la disciplina y docencia. De acuerdo a esto, en el posgrado se retoma el Modelo Universitario Minerva (MUM) el cual pretende potenciar las funciones sustantivas de la universidad como institución pública: docencia, investigación e integración social, enfatizando la necesidad de interrelacionarlas para permitir al estudiante un desarrollo integral, a través de la incorporación de todos los aspectos de integración e investigación contemplados a lo largo de su trayectoria académica.

En dicho modelo educativo se define al docente universitario como un profesional que va a actuar como promotor, organizador y mediador potencial del desarrollo integral del estudiante. Se preparará para ser capaz de diseñar y propiciar escenarios de aprendizaje y que, respetando promueva la construcción del conocimiento, integración social y la capacidad de adaptación. Además que sea un agente cultural que promueva el conocimiento en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, así como también se quiere que sea un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de conocimientos en las actividades escolares gracias a sus aportes estructurados siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

Se pretende que el académico sea un agente cultural que promueva el conocimiento en un contexto de prácticas y medios socio-culturalmente determinados, así como también se quiere que sea un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de conocimientos en las actividades escolares gracias a sus aportes estructurados siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada. Se busca, además, que lo anterior se dé a través de actividades conjuntas e interactivas.

Según el MUM, el académico debe trabajar en establecer una relación respetuosa con los estudiantes, y su eje rector estará definido según las necesidades y potencialidades de las personas de su curso. Y por ello pondrá a disposición de los estudiantes la experiencia y conocimientos que posee. Y que además se muestre auto-crítico en los grupos colegiados a los que pertenece.

3.5 El posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras

La facultad de Filosofía y Letras fue creada a través de la Ley Orgánica de la Universidad de Puebla en 1937, pero no fue hasta 1965 cuando se cumple el ordenamiento. Fue en el primer patio del edificio Carolino, el 5 de abril, que iniciaron las cuatro licenciaturas que conformaban la Escuela de Filosofía y Letras: Letras Españolas, Historia, Filosofía y Psicología. De 1970 a 1978 se fortalecieron dichas licenciaturas y se fundó el Colegio de Antropología Social. Fue finalizando dicho periodo en 1978 que se inicia a trabajar en el posgrado en Ciencias Sociales, que culminó con la fundación de la Maestría en Ciencias Sociales; luego en 1982, se crea la Maestría en Ciencias del Lenguaje. Posteriormente en 1993 se aprueba la Maestría en Literatura Mexicana, pero se inicia hasta 1994; finalizando ese año se aprueba la Maestría en Educación Superior, la cual era de carácter profesionalizante. En 1997 se abrió la Maestría en Estética y Arte. Posteriormente en 2007, se aprueba la Maestría en Filosofía, la cual inicia en 2008 (Xolocotzi, 2016-2020).

En los últimos años se han creado varios programas, por ejemplo en 2010 la Licenciatura en Procesos Educativos; en 2011, el Doctorado en Literatura Hispanoamericana; en 2012, la Maestría en Antropología Social; en 2013, el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa y en 2015, el Doctorado en Filosofía Contemporánea. Actualmente está constituida por las Licenciaturas de: Filosofía, Historia, Lingüística y Literatura Hispánica,

Antropología Social y Procesos Educativos. Además tiene cuatro maestrías: Literatura Mexicana, Educación Superior, Estética y Arte y Filosofía y Antropología Social. Y por último, pero no menos importante, tres doctorados: Literatura Hispanoamericana, Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea (Xolocotzi, 2016-2020). Puede observarse que la Facultad cuenta con una larga trayectoria de al menos 50 años, y que ha logrado obtener un significativo número de programas de licenciatura, maestría y doctorado, lo cual la posiciona en un nivel competitivo.

Por el alto nivel académico de los programas de posgrado, todos forman parte del PNPC DE CONACyT. La planta académica al 2016 estaba integrada por 45 docentes, de los cuales el 98 % cuenta con grado de Doctor y 37 forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se centrará la atención en los programas de Doctorado de Investigación e Innovación Educativa (Ver apéndice 1) y Filosofía Contemporánea (Ver apéndice 2).

3.6. Cierre capitular

El posgrado a nivel mundial ha adquirido mayor relevancia y evolucionado según las demandas del nuevo mundo globalizado. En Latinoamérica el crecimiento ha sido acelerado, y México tiene una correspondencia con esa evolución. El PNPC tiene un importante papel para los posgrados mexicanos porque a partir de éste se valora el cumplimiento de estándares de pertinencia y calidad. Lo cual brinda a los programas un reconocimiento significativo. La BUAP cuenta con un gran porcentaje de posgrados acreditados por el PNCP, esto posiciona a la universidad en un lugar importante como institución comprometida con la educación nacional e internacional.

CAPÍTULO 4. LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA EN LA FORMACIÓN

En el presente capítulo se discuten los referentes teóricos anclados al paradigma fenomenológico hermenéutico del cual se apropia el estudio, teniendo en cuenta que se pretende lograr la explicación de la experiencia formativa de los docentes en el posgrado; además, se realiza una justificación de la utilización del enfoque de investigación cualitativo. El paradigma bajo el cual se trabaja es el fenomenológico hermenéutico, porque interesa interpretar los relatos de vida que el docente de posgrado ha tenido a lo largo de su trayectoria. Este además ayuda a conocer la experiencia de los sujetos y nos lleva a rescatar esos hechos que para el docente han sido de relevancia dentro de su práctica como profesional. Manen (2003) hace referencia a que la fenomenología es el estudio de la experiencia vivida y de los significados de esas experiencias, pero que además la fenomenología hermenéutica tiene que ver con la actividad escrita de interpretación de esas experiencias. Pero se tiene en cuenta más una tendencia hacia la perspectiva hermenéutica que la fenomenológica, porque a diferencia de la fenomenología, la hermenéutica no se preocupa tanto por la intencionalidad del actor, sino que toma la acción como una vía para interpretar el contexto social de significado más amplio en el que está inmersa (Sandín, 2003). Esto permite centrarse en la acción misma que ya vivió el docente y no en la intención que tuvo en algún momento dicho acto.

Las experiencias tienen un fin interpretativo, a través de los relatos se pretende rescatar los significados que los mismos sujetos les dan a lo vivido y los aprendizajes obtenidos de los mismos; porque una de las tesis centrales de la investigación es que a través de la experiencia los educativos obtienen algún tipo de aprendizaje que les ha permitido llevar a cabo su práctica docente y a la vez ir mejorándola.

El paradigma hermenéutico nos lleva a la interpretación de los significados de las experiencias vividas por los sujetos. Además es llamado así porque se corresponde con la tradición filosófica hermenéutica surgida a mediados del siglo XX. Este paradigma llegó con el fin de que se lograra distinguir entre una ciencia para los fenómenos naturales y otra para el conocimiento de lo humano, es por esto que tenía un fin más interpretativo y con tendencia a interesarse por la conducta humana y el sentido que los sujetos le dan a su actuar (Díaz y Luna, 2014). Visto de esta manera, el paradigma se interesa por los fenómenos humanos y

sociales, teniendo en cuenta la perspectiva de los sujetos, permitiendo al investigador ofrecer una interpretación de las experiencias, de sus puntos de vista, de sus realidades, de cómo ha venido variando su forma de realizar su práctica docente y qué los ha llevado a realizar dichos cambios.

La hermenéutica adquiere notoriedad en el siglo XIX, cuando varios autores hicieron familiar el término hermenéutica; sin embargo, este vocablo tiene una historia mucho más larga porque proviene del verbo griego *hermeneuein*, que quiere decir interpretar (Martínez, 2006). Pero al hacer referencia a la interpretación, se quiere decir explicar el grado de significado que tiene para los sujetos los relatos de su experiencia, actos que ya ocurrieron, pero que dejaron alguna huella en ellos. La hermenéutica como paradigma brinda la posibilidad de realizar una interpretación por parte del investigador, de experiencias que han sido vividas por otros sujetos, y ofrece la posibilidad de analizarlas desde una segunda mirada.

El significado, así mismo, es un término importante dentro de la hermenéutica, porque a través de él, adquiere relevancia la interpretación de los testimonios de los docentes, puesto que la hermenéutica permite dilucidar acerca del descubrimiento del significado de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (Martínez, 2006). De esta forma se puede decir que el paradigma hermenéutico es indispensable y prácticamente imprescindible, cuando la acción o el comportamiento humanos se presta a distintas interpretaciones.

El apropiarse de la hermenéutica, como una forma de ver el mundo y en el caso particular de analizar la problemática en estudio, permite al investigador interpretar las experiencias vividas, vistas desde la mirada de los propios sujetos, para darle una reinterpretación de aquellas cosas que son conscientes e inconscientes para los docentes entrevistados. De este modo el concepto de experiencia y su significado para esta tesis constituye una base epistemológica para todo conocimiento de cosas objetivas, ya que la vida misma contiene saber y el saber está ahí, unido a la vivencia sin saberlo. Esta vivencia que señalan autores como Manen (2003) y Martínez (2006), es reconocida dentro de la presente tesis como todo

aquello que vive el sujeto y dentro de estas vivencias se encuentra la experiencia y dentro de esta experiencia, el saber, siendo éste formativo para el sujeto.

Martínez (2006) comenta una pregunta importante en torno al tema que se está discutiendo e importante a la hora de realizar una investigación con enfoque hermenéutico, la cual es ¿Qué significa comprender una vivencia ajena? A lo que él mismo responde que la conducta humana no es un mero acto o movimiento físico, tiene una meta y está animada por una intención; y debido a ello, comprender una conducta humana es percibirla, de algún modo, desde adentro, desde el punto de vista de la intención que la anima; comprender que es un encuentro de dos intencionalidades, la del sujeto conocedor y la del sujeto conocido; quien dice comprensión dice posibilidad de acceso a una vivencia que no es la nuestra, lo cual remite a una cierta forma de coexistencia con el prójimo.

El paradigma hermenéutico ayuda a entender la experiencia de los docentes, la cual es ajena a la nuestra, y teniendo en cuenta que los sujetos entrevistados tienen una amplia trayectoria docente, se aspira a obtener la información necesaria de cómo se ha logrado su formación a través de su práctica. Por ende, en esta investigación el paradigma hermenéutico ayuda a la interpretación de los acontecimientos biográficos y significativos de la formación profesional de los docentes del posgrado a partir de su experiencia, por medio de una descripción de una secuencia de acciones y experiencias. Por esto se interpreta la construcción de los saberes pedagógicos-didácticos a partir de la experiencia de los docentes del posgrado como un acontecimiento que tiene sus relaciones con otros sucesos y ubicándolos a la vez en un contexto histórico del trayecto profesional de la vida del docente.

Se enfatiza especialmente la dimensión episódica de la estructura narrativa que manifiesta el docente en su historia de vida, su trayecto profesional y su experiencia docente. Es importante además el establecimiento de un orden secuencial de ocurrencia de las experiencias vividas por los docentes, a fin de comprender y explicar en cambio en una acción que se realiza. Se trata básicamente de: A) Describir secuencialmente el comportamiento de los docentes; B) interpretar sus testimonios; C) analizar las narrativas biográficas; que nos permita entender cómo han desarrollado sus conocimientos didácticos-pedagógicos.

Por lo discutido hasta el momento, el trabajo se enfoca en el contexto de los acontecimientos que se han dado a lo largo de la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes del posgrado, y centra su indagación en las experiencias significativas de los docentes. Se explican los hechos desde el punto de vista de las personas en estudio, trabajando desde su contexto natural, tomando sus ideas en torno a la construcción de sus conocimientos pedagógicos-didácticos a lo largo de todo su desempeño profesional en el posgrado. Es importante señalar que el proceso de investigación adquiere con el paradigma interpretativo una naturaleza dinámica y simbólica: construcción social, a partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación. (Bartolomé, 1992; Sandín, 2003). En la investigación se pretende obtener datos descriptivos de las propias palabras de los docentes y su conducta mostrada durante la recolección de datos. Es importante resaltar que lo que interesa es la comprensión detallada de las perspectivas de los docentes en torno a la formación que han tenido a través de la experiencia.

4.1. Experiencia vivida y ciencias humanas

Algunos de los pioneros en la investigación fenomenológica hermenéutica fueron autores como Husserl, Heidegger y Gadamer, los cuales a la vez desarrollaron distintas discusiones en torno a esta temática. Otros retoman algunas ideas en torno a la hermenéutica y experiencia vivida. Max Van Manen es uno de ellos, el cual recupera algunas de las nociones de los autores mencionados con anterioridad en cuanto a la fenomenología hermenéutica. En la presente investigación se toma en cuenta el pensamiento de Manen (2003) y sus nociones de experiencia, así como también el pensamiento de Larrosa y Skliar (2009). Al hablar de experiencia Waldenfels (2017) dice que:

La experiencia significa el proceso en el que las cosas mismas aparecen. La experiencia forma este proceso, en el que se constituye y articula un sentido en el que surgen formas y se cristaliza en cosas. El modo de proceder que corresponde al vivo proceso de experiencia es la descripción, no entendida como simple inventario de existencias, como inventariar los “hechos de la conciencia”, sino como despliegue del sentido. La contraparte de la descripción es la explicación que, para todo significado que se acerca a ella, presupone siempre algo que debe explicar (p.413-414).

La interpretación también es un concepto relacionado con la experiencia, Barbera y Inciarte (2012) dicen que el hablar del paradigma interpretativo nos conduce a una variedad de posiciones y autores que buscan razones no causas. Las razones en este caso son las consideraciones de pensamiento, emociones o lógicas, que pueden llevar a una persona a querer hacer algo, esto no es más que las motivaciones. Lo más relevante y característico del interpretativismo son los significados de la conducta humana, la cual tiene carácter de signo. El paradigma interpretativo propone la comprensión de la acción humana mediante la interpretación de esas motivaciones. El interés de este enfoque gira en torno a la comprensión e interpretación de la realidad de la vida social, donde se inscriben tendencias teóricas contemporáneas como la fenomenología y la hermenéutica.

Parece relevante hablar de la interpretación que menciona este autor porque lo ve desde el punto de vista social, como significados que se pueden atribuir a las conductas de sujetos que han tenido una experiencia y que ahora se requiere analizar el posible significado que el sujeto haya de darle. Y de aquí un concepto que para la tesis es de especial importancia como el de hermenéutica en el que Sandín (2003) lo plantea como interpretación o comprensión, el cual es una tarea que se estará realizando con el fin de comprender las construcciones pedagógicas que los docentes se han hecho a partir de las experiencias formativas que han vivido en el desarrollo profesional como docentes. En relación a la fenomenología, que también es tratada por estos mismos autores citados hasta el momento, ésta solo nos aporta la experiencia subjetiva de los hechos tal como se perciben por los sujetos, por tanto, nos ayudará como fuente y base para alcanzar el conocimiento de las experiencias que se quieren rescatar en cuanto a la formación que los mismos docentes han construido a base de sus propias experiencias como docentes.

Los orígenes se remontan a la palabra griega *fenomenon* que significa mostrarse a sí misma, poner en la luz o manifestar algo que puede volverse visible en sí mismo. Y que su principal representante es Husserl (Barbera y Inciarte, 2012); de la fenomenología se espera que la experiencia pueda mostrarse a sí misma y el significado que el sujeto mismo le da a ésta, con el fin de poder develar la esencia misma de la experiencia y tener así una noción de la construcción que ha ido dando el sujeto a su formación como docente.

Por lo anterior, es importante lo que plantea Barbera e Inciarte (2012) sobre la presencia de dos visiones: la fenomenología descriptiva y la hermenéutica interpretativa. Lo planteado por estos autores tiene relevancia en el contexto de la presente investigación porque lo que se quiere conocer es el cómo los sujetos han logrado un proceso formativo a partir de la propia experiencia a lo largo de los años de su carrera profesional, llegando a ese proceso reflexivo en el cual se pueda revelar ese proceso de construcción de su formación que no se ha dado a partir de cursos, sino a partir de la esencia que ha habido en esas experiencias.

Para Barbera e Inciarte, (2012) la interpretación es una constante búsqueda epistemológica y un compromiso con la descripción y clarificación de la estructura esencial del mundo vivido de la experiencia consciente. Esto dentro de la presente investigación cobra vida en el sentido de que lograr una claridad en la estructura o proceso que han ido formando los sujetos en torno a su experiencia será esencial a la hora de la realización de la interpretación hermenéutica de las experiencias vividas por los individuos. Aunque también además de las experiencias conscientes, puede que se encuentre algo inconsciente presente en sus experiencias de vida y que a la vez tengan un significado dentro de su formación. Ambas sostienen que:

La fenomenología interpretativa ilumina los modos de ser en el mundo, donde la comprensión del mundo, vivencias, cotidianidad en la que interactúan los seres humanos se logra interpretar mediante el lenguaje. Comprender significa, entonces, la manera fundamental de la gente de existir en el mundo y se origina en la experiencia lingüística. Las autoras aclaran que la intención primera de la fenomenología está en revelar, descubrir el significado de la experiencia humana; pero esta intención se puede abordar y analizar de manera independiente o en conjunto con la hermenéutica. El criterio de selección depende del investigador quien decide estudiar el fenómeno, bien sea basado en la perspectiva de la escuela husserliana de la fenomenología descriptiva, trascendental o eidética o, bien sea orientado por la escuela heideggeriana o gadameriana, desde las cuales se reinterpreta la fenomenología como hermenéutica interpretativa, basada en la historicidad y lingüisticidad del ser (p. 203).

Por otra parte, dentro de los elementos esenciales que definen el discurso de Max Van Manen está el destacar el valor e importancia de que el educador se involucre en la

experiencia vivida del niño y su influencia en la construcción de conocimiento, en contraposición a la práctica actual donde los educadores tratan de explicar verdades respecto al niño desde la teorización abstracta que ha perdido el contacto con el mundo real de los niños. Es por esto mismo que el autor plantea que la investigación educativa y la experiencia vivida constituyen una aproximación a la investigación en el ámbito de las ciencias humanas, lo cual permite enfrascarse en la reflexión pedagógica sobre cómo convivimos con los niños o menores en tanto que padres, profesores o educadores (Manen, 2003).

La posición del autor se fija luego de los resultados de sus investigaciones en niños norteamericanos, que representan experiencias que se desarrollan dentro de su ejercicio como docente en Canadá. En este caso, Manen fundamenta una estructura metódica para la acción e investigación pedagógica en ciencias sociales cuyos propósitos son: a) ofrecer una aproximación a la investigación pedagógica, desde una perspectiva semiótica, que utiliza los métodos de la fenomenología y la hermenéutica; y b) orientar a la reflexión pedagógica sobre cómo convivimos con los niños. Estos dos propósitos descritos por Manen (2003) establecen que:

La aproximación a las ciencias humanas es meramente fenomenológica, hermenéutica y semiótica u orientada al lenguaje, no solo porque el lenguaje sea el de mayor interés o sintamos una predisposición particular hacia él, sino porque la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida (p. 20).

Manen (2003) integra el campo empírico de la experiencia cotidiana a la investigación en ciencias humanas fundamentando la estructura interna del discurso en dos bases fundamentales:

- La fenomenología, para el estudio de la experiencia vivida, con la explicación de los fenómenos tal como se presentan en la consciencia y en la esencia del ser humano, por tanto es la descripción de los significados de las experiencias vividas. También es una práctica atenta de carácter reflexivo que busca dar significado al ser humano que aspira a carecer de presuposiciones. Desde este punto de vista se puede plantear desde el mismo pensamiento de Manen el cual señala que las Ciencias Humanas

estudian a las personas o a los seres que tienen conciencia y que actúan con determinación en el mundo y para él, y crean objetos con significados que son expresiones de la forma en la que los seres humanos existimos en el mundo.

- La fenomenología hermenéutica que es fundamentalmente una actividad escrita por lo cual no se separa de la semiótica. Respecto a esto plantea que solo a través de la colectividad del lenguaje se puede acceder a la experiencia, tanto a la de los demás como a la nuestra. Y así, las cualidades esencialmente únicas y privadas de la experiencia interior sobrepasarán finalmente el alcance lingüístico. Mediante esto el autor quiere decir que a través del lenguaje descubrimos nuestras propias experiencias interiores, del mismo modo que podemos decir que mediante las experiencias descubrimos las palabras a las que parecen pertenecer.

Para integrar y aplicar estos fundamentos, el autor se convierte en pionero en la formulación de la fenomenología hermenéutica como metodología de investigación educativa. Por tanto, el ámbito de conocimiento donde se orienta y circula el discurso, que corresponde a profesionales y sociedades de conocimientos en el área de ciencias sociales de finales del siglo XX interesados en el conocimiento del ser humano, especialmente de niños y para aplicaciones pedagógicas, toma en consideración y reconoce la importancia de la posición de Manen.

Se puede observar que su discurso se apoya en autores reconocidos y en la propia experiencia derivando en una nueva propuesta para la investigación educativa con visión desde la sensibilidad. Esta nueva propuesta es la investigación educativa basada en fenomenología hermenéutica para integrar la sensibilidad del niño desde sus propias percepciones, lo cual representa la propuesta de “concordancia” pedagógica ante la “discordancia” de explicar verdades desde la teorización abstracta. Además se puede decir que el discurso de Manen tiene la función mediadora entre el mundo de los niños y el del docente para su comprensión. Por lo tanto, la verdad develada por Manen corresponde a la importancia de la investigación de la experiencia vivida por los niños para la orientación de la praxis educativa con una propuesta de investigación.

4.2. Fenomenología y la experiencia vivida

Hegel (1977, citado por Manen, 2003) formuló la fenomenología como la ciencia en la que llegamos a conocer la mente, tal como es a través del estudio de las formas en las que se nos aparecen. Sin embargo, para Manen (2003), el cual basa su pensamiento en autores como Dilthey, Gadamer Husserl y Heidegger dice:

La fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y descubrir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida. Un conocimiento universal o esencia solo puede ser intuido o captado mediante un estudio de las particularidades o instancias tal como aparecen en la experiencia vivida (...). Desde el punto de vista fenomenológico, estamos menos interesados en el estado fáctico de las instancias particulares: si algo ocurrió realmente, con qué frecuencia suele ocurrir, o cómo la ocurrencia de una experiencia está relacionada con la frecuencia de otras condiciones o acontecimientos (p.28).

En palabras de Manen (2003) “la investigación educativa y la experiencia vivida pretende ser una guía para todos aquellos investigadores relacionados en distintos ámbitos con la pedagogía” (p. 19). El autor continúa planteando que la investigación en el campo de la educación basada en ciencias humanas, y que se lleva a cabo por educadores, debe siempre ser guiada por normas pedagógicas. Y un modelo fundamental de esta aproximación es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. Para ello la fenomenología describe la forma en que cada individuo interpreta los textos de la vida, y finalmente la semiótica se utiliza para desarrollar una aproximación práctica, escrita y lingüística al método de la fenomenología hermenéutica.

La fenomenología pretende obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas. Intenta de este modo conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo de una manera prerreflexiva, sin taxonomizarlo, clasificarlo o resumirlo. De este modo se puede decir que ofrece la posibilidad de unas percepciones plausibles que nos ponen en contacto

más directo con el mundo. Entonces se puede decir que todo aquello que quede fuera de la conciencia queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida.

Manen (2003) plantea por esto que una persona puede reflexionar sobre la experiencia vivida y a la vez estar viviéndola. Por ello la reflexión fenomenológica no es introspectiva, sino retrospectiva, la reflexión sobre la experiencia vivida es siempre rememorativa, es la reflexión sobre la experiencia que ya ha pasado o ya se ha vivido. Es por esto que a través del autor se puede concebir que la experiencia forma parte de un aprendizaje que se puede obtener a través de práctica ya pasada y que de cierta manera deja una huella en nuestro pensamiento, de la cual se puede reflexionar e interpretar sobre sus diversos significados. El autor se sigue refiriendo a esto en cuanto a la fenomenología como un intento sistemático de descubrir y describir estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida. Un conocimiento universal o esencial que solo puede ser intuitivo o captado mediante un estudio de las particularidades o instancias tal como aparecen en la experiencia vivida. Teniendo en cuenta lo planteado, para Manen (2003):

La fenomenología estudia un modo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo de un objeto de estudio: la experiencia vivida. Resulta sistemática porque utiliza métodos de cuestionar, reflexionar, enfocar, intuir, etc., puestos en práctica de forma específica. Es explícita porque pretende articular, mediante el contenido y la forma del texto, las estructuras de significados labradas en la experiencia vivida, y no tiende a dejar los significados implícitos, como en el caso de la poesía y de los textos literarios. Es autocrítica puesto que examina continuamente y constantemente sus propios objetivos y métodos para intentar adaptarse a los puntos fuertes y a las debilidades de su aproximación y logros. Es intersubjetivo porque el investigador en ciencias humanas necesita a la otra parte, por ejemplo al lector, para poder desarrollar una relación dialéctica con el fenómeno y de este modo valorarlo tal como lo escribe (p. 29).

Esta definición del autor nos lleva a plantear que la fenomenología es una ciencia humana y no una ciencia natural, puesto que el objeto de estudio de la investigación fenomenológica es siempre la estructura de significado del mundo vivido humano. Y en este caso se intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia

cotidiana, en nuestro universo vital. Pero a la vez pretende describir e interpretar estos significados hasta un cierto grado de profundidad y riqueza. Dicho de otra forma, la fenomenología apela a nuestra experiencia común inmediata con el fin de efectuar un análisis estructural de lo que es más habitual, más familiar, más evidente para nosotros. El objetivo es elaborar una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida. Estas descripciones pretenden elucidar la experiencia vivida.

El autor también añade que el objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una aproximación reflexiva de algo significativo, es decir, una noción por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. Gadamer (1975) observó que “la palabra experiencia tiene un significado condensador e intensificador. Si algo se llama o se considera experiencia, su significado lo envuelve en la unidad de un todo significativo” (p.60). En este caso se puede afirmar que lo que hace única la experiencia de forma que podamos reflexionar y hablar sobre ella es su particular nexo estructural.

Por esta parte, entonces se puede plantear que el objetivo final de las ciencias fenomenológicas se concentra en el hecho de volver a adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo, el mundo tal como se experimenta inmediatamente, según afirma Merleau Ponty (1962) y ello implica una práctica textual de la escritura reflexiva. Esta actividad textual es lo que se denomina investigación en ciencias humanas la cual implica el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana. Fenomenológico porque constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea los fenómenos en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y las objetificaciones, o sea los textos de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresa.

4.3. Experiencia y la interpretación en educación

Uno de los autores que aborda el tema de la experiencia en educación es Larrosa y Skliar (2009) quien plantea que la experiencia es “eso que me pasa”, planteándolo no como eso que

pasa en nuestra vida, sino “eso que me pasa”. Y lo aborda primero como un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo, y esto significa que ese algo no depende de mí, que no es una proyección de uno mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. Desde el punto de vista del autor, el origen de esa experiencia es ajena al sujeto, a lo que él llama “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. A esto él lo que Larrosa llama principio de alteridad o principio de exterioridad, incluso llega a llamarlo principio de alienación. Este planteamiento de Larrosa y Skliar (2009) es muy importante porque en él se evidencia que el acontecimiento es externo al sujeto y que este no es ocasionado por él, pero si le pasa a él, y al ser ajeno al sujeto este no puede controlar los hechos que le ocurren, pero sí puede aprender de ellos mediante la experiencia.

En el principio de exterioridad, Larrosa y Skliar (2009) lo llama así, porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra experiencia que significa exterior. Y como dice el mismo autor no hay experiencia, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva que es exterior a mí. En el principio de alteridad el mismo autor lo llama así porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. Y el principio de alienación es porque eso que me pasa, para el autor tiene que ser ajeno a mí, o dicho de otro modo, que no puede ser mío, que no puede ser de mi propiedad. Estos aspectos planteados por Larrosa en sus principios nos dejan ver cuestiones importantes que dentro de su frase “eso que me pasa”, el autor nos explica la importancia de la experiencia dentro de los aspectos formativos que pueden tener las personas y cómo esto puede formar parte de una formación no escolarizada.

Pero para complementar estas cuestiones Larrosa y Skliar (2009) plantea una idea muy esencial dentro de esta tesis, la cual es que la experiencia es un acontecimiento exterior a mí, pero el lugar de esa experiencia soy yo. Es en mí donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. Y a esto el autor lo llama principio de subjetividad, o principio de reflexividad o principio de transformación. Es reflexivo porque la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, es de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización y de vuelta porque la experiencia supone un que el acontecimiento me afecta

a mí o que tiene efectos en mí. Se llama principio de subjetividad porque el lugar de la experiencia es el sujeto y supone también que no hay experiencia en general, no hay experiencia de nadie. El principio de transformación supone que ese sujeto es sensible y que está expuesto a un sujeto abierto a su propia transformación. Esa transformación de la que habla Larrosa es una transformación que corresponde a una experiencia formativa del sujeto, una experiencia de aprendizaje.

El principio de transformación es uno de los principios más importantes dentro esta tesis, porque en el autor nos deja ver que ese acontecimiento que es exterior a mí, me afecta a mí y que además tiene efectos en mí, y esos efectos pueden tener una transformación en mí y dicha transformación es formativa, lo cual quiere decir que los sujetos obtienen un aprendizaje de esas experiencias ajenas a él, pero que le ocurren a él. El aprendizaje es otro aspecto incluido en esa experiencia que describe Larrosa, porque él describe la experiencia como aquello que puede transformar al sujeto y por esto se produce un aprendizaje.

Respecto al pasar de “eso que me pasa” Larrosa y Skliar (2009) dice que la experiencia es un paso, un pasaje o un recorrido. Es por esto que el autor señala que el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso y al pasar por el sujeto deja una huella, una marca, un rastro o una herida. Es por esto que Larrosa afirma que la experiencia no se hace, sino que se padece y por esto el autor lo llama principio de pasión. Esto es algo importante dentro del concepto de experiencia, debido a que la experiencia tiene ser padecida por el sujeto para que haya una transformación y por lo tanto una formación por parte del individuo y así se constituya un aprendizaje.

A manera de síntesis Larrosa y Skliar (2009) menciona varias dimensiones de la experiencia:

- La exterioridad, alteridad y alienación en lo que tienen que ver con el acontecimiento, con el qué de la experiencia, con el eso de “eso que me pasa”.
- La reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quien de la experiencia, con el me de “eso que me pasa”.
- El pasaje y pasión es lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de “eso que me pasa”.

Las dimensiones descritas por Larrosa describen la experiencia desde un punto de vista que la presente tesis cree oportuno para los fines dispuestos. La experiencia vista por este autor incluye la idea de que la experiencia es externa al sujeto, pero que a la vez le ocurre a él, explica cómo esta misma experiencia es transformadora y por lo tanto genera un proceso formativo o de aprendizaje y que a la vez es exclusiva para el que la padece.

En investigaciones sobre experiencia vivida es importante llegar al significado. Es por esto que en este tipo de investigaciones se trata de tomar prestado las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas. Desde este punto de vista nos interesa principalmente hacer una distinción entre reunir material experiencial y analizarlo. Sin embargo, como con todos los aspectos del proceso de investigación, ambos actos no son realmente separables y deberían de considerarse como parte de un mismo proceso.

Al hablarse precisamente de la entrevista hermenéutica, se puede decir que en la medida que el investigador puede recurrir una y otra vez al entrevistado para dialogar con él sobre lo que queda registrado en la transcripción de una entrevista, ésta acaba convirtiendo al entrevistado en un participante o colaborador del proyecto de investigación. Naturalmente, reunir y reflexionar sobre el material de la experiencia vivida mediante la entrevista puede constituir dos fases distintas en un único proyecto de investigación. Pero para lograr llegar a una reflexión sobre la experiencia vivida, Manen (2003) brinda algunas sugerencias para elaborar una descripción correcta de una experiencia vivida:

- a. Tienen que describir la experiencia tal como la vive o la ha vivido.
- b. Describir la experiencia desde adentro, por así decirlo, como si se tratara casi de un estado mental.
- c. Centrarse en un ejemplo o suceso particular del objeto de experiencia.
- d. Intentar centrarse en un ejemplo de la experiencia que destaque por su intensidad.
- e. Fijarse en las reacciones corporales.
- f. Evitar intentar embellecer el relato con frases hermosas.

Dichos aspectos mencionados por el autor son elementos esenciales a la hora de enfrentarse al contexto de la entrevista y su correspondiente transcripción e interpretación. Además brindaron información para el trabajo de campo y la interacción con los sujetos que participaron en el estudio.

Teniendo en cuenta estas sugerencias, la entrevista viene a cumplir con unos propósitos muy específicos (Manen, 2003):

- a. Se puede utilizar como medio narrativo para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y profundo sobre un fenómeno humano.
- b. La entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado sobre el significado de una experiencia.

Posteriormente a medida que se van reuniendo las afirmaciones temáticas de los sujetos, la conversación tiene un impulso hermenéutico, el cual está orientado a dar sentido e interpretar la noción que mueve o estimula la conversación. La habilidad del investigador en la entrevista hermenéutica consiste en mantener la cuestión del significado del fenómeno abierto, y mantener a su vez para sí mismo y para la persona entrevistada, la orientación hacia la sustancia de aquello que se está cuestionando.

Ahora se puede plantear un tema muy importante como es el fenómeno educativo desde una perspectiva hermenéutica en donde se pueden encontrar importantes conclusiones (García 2000). Para comenzar, la educación implica indudablemente comprensión, pues la comprensión lingüística y la comunicación son elementos esenciales en cualquier labor educativa. Por ejemplo:

Según la tradición hermenéutica, la comprensión del significado se lleva a cabo en tres fases: intelección, explicación y aplicación. Pues bien, éstas se cumplen cabalmente en cualquier experiencia educativa, porque se aprende algo cuando se capta su significado y no cuando se recibe pasivamente una información. Las cosas adquieren sentido cuando se hacen propias y el sujeto se pone en condiciones de aplicarlas. (García, 2012, p. 106)

Es muy importante lo que se dice en esta última parte, porque se analiza la hermenéutica desde un punto de vista formativo a partir de la interpretación de las experiencias que las personas pueden tener en un determinado tema y contexto. En este caso, el mero hecho de que las experiencias que puedan haber tenido los docentes a lo largo de su desarrollo profesional, son muy importantes en la construcción de su formación como docentes y en el cómo pueden desarrollar el día de hoy su carrera como docentes. El reto estaría dado en la interpretación de esas experiencias a la luz de un proceso formativo en el que los mismos docentes hayan tenido algún aprendizaje o dicho en otras palabras se hayan formado pedagógicamente a través de esas experiencias. Manen (2003) plantea al respecto que:

Las situaciones pedagógicas son siempre únicas. Por lo tanto, lo que más se necesita no es una teoría que consista solo en generalizaciones que luego sean difíciles de aplicar a unas circunstancias concretas y siempre cambiantes, sino una teoría de lo único, es decir, una teoría eminentemente adecuada para tratar con esa situación pedagógica en particular (p. 170).

No se puede tener una teoría única, ello significaría que los investigadores en educación tienen que descubrir y redescubrir nuevas fuentes para informar las actividades de investigación, entre ellas las que tienen como fuente las experiencias vividas.

4.4. Experiencia formativa

La experiencia formativa es un concepto de importancia dentro de la presente investigación, por dicha razón se hace preciso que se le brinde una definición. Es por esto que entenderemos por experiencia:

Es “eso que me pasa”. No eso que pasa, sino “eso que me pasa”. Es un acontecimiento, o dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que

yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (Larrosa y Skliar, 2009, p. 14-15).

En el pensamiento de Larrosa y Skliar (2009), nos interesa poder explicar la experiencia formativa de los docentes de posgrado, experiencia que produce una transformación o un aprendizaje en el sujeto, que en este caso es el docente que ejerce su práctica en el posgrado. Esto debido a que el docente de posgrado también es docente universitario y por tanto también es profesor de licenciatura o maestría y las experiencias que puede vivir en estos distintos escenarios educativos es diferente y por ende, también las experiencias formativas que construyen son diferentes. Nos interesan especialmente las experiencias formativas de posgrado, porque es muy poco lo que se conoce acerca de los escenarios docentes en el posgrado y es donde además la formación académica de los docentes está en su mayor nivel, todos los docentes además de su experiencia cuentan con nivel de doctorado.

4.5. Experiencia docente

La experiencia docente es una de las subcategorías que forma parte de la experiencia formativa y se conceptualiza según lo que plantea Ramsden (2007) y Larrosa y Skliar (2009). En el estado del arte se brindó una definición dada por Ramsden (2007) y este define al docente universitario como:

Un excelente maestro, que diseñe recursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información u la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de tiempo parcial que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes (p. 4 y 5).

En el punto de vista de Ramsden, el docente universitario se define por su actividad en el aula de clases, pero además de sus actividades en el aula tienen que cumplir con otras

funciones como la investigativa y administrativa. El docente, aunque no haya sido formado para este ser, tiene que cumplir con dichas obligaciones. Desde este punto de vista nos interesa conocer de la experiencia docente, cómo el sujeto (docente de posgrado) llegó a ser docente y qué experiencias formativas lo llevaron hacia ese camino.

Posteriormente se analizó lo que es la experiencia desde el punto de vista de Manen (2003) y Larrosa y Skliar (2009). Teniendo como cercana la idea del concepto de experiencia de Larrosa y Skliar (2009) el cual lo define como “eso que me pasa”, en este se describe qué significa cada palabra que compone dicha frase y que además describe lo que nosotros entenderemos como experiencia. Teniendo en cuenta las ideas que plantean los autores, la experiencia docente son los acontecimientos que vive el sujeto en su vida docente, lo cual implica su desempeño dentro del aula de clases, el manejo de tecnologías, la labor investigativa y también el desempeño administrativo dentro de la institución.

Desde la mirada de la investigación nos interesa conocer cómo se construye esa experiencia docente en el posgrado, que transforma al sujeto y que lo lleva al contexto educativo. Entonces es por esto que entenderemos a la experiencia docente del posgrado como esos acontecimientos que transforman la vida del sujeto y de los cuales obtienen un aprendizaje y los lleva hacia la docencia en el posgrado, incluyendo en la docencia las actividades propias del aula de clases, la investigación y lo administrativo que realiza el profesor en su práctica.

4.6. Experiencia didáctico-pedagógica

Esta subcategoría de experiencia didáctico-pedagógica sigue manteniendo la idea de Larrosa en cuanto al concepto de experiencia, en el cual el autor lo plantea como un acontecimiento el cual puede transformar al sujeto y éste obtiene un aprendizaje de las vivencias. En cuanto a cómo se entenderá la parte didáctica-pedagógica se puede decir que en la literatura se reconoce a la Didáctica como una disciplina o rama de la pedagogía cuyos orígenes datan de más de tres siglos y se remontan a la obra Didáctica Magna de Juan Amós Comenio, citada como la primera en su género. Desde su origen, la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz (Moreno, 2011).

Autores como Madrid y Mayorga (2010), en su recorrido de la didáctica, mencionan que no existe una definición unívoca, mientras que Zabalza (2000), considera a la didáctica como la ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente y clima. Para conseguir un aprendizaje valioso y el desarrollo pleno del alumnado, hay un largo camino que muestra su complejidad y evolución. La didáctica es una ciencia teórico-práctica que trata el qué, cómo y cuándo enseñar. La teoría necesita de la práctica, porque es en ella donde se revalida y la práctica, a su vez, se nutre de la teoría.

Teniendo en cuenta lo que Zabalza plantea, el concepto de experiencia didáctico-pedagógica en este caso vendrían siendo los acontecimientos que vive el docente específicamente para el desarrollo y ejecución de sus clases. Es decir, los acontecimientos que tienen que ver con el hecho educativo. Específicamente en el posgrado nos interesa conocer la experiencia que el docente tiene para la preparación y ejecución de sus clases en el posgrado.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y TRABAJO DE CAMPO

En este apartado se discuten los referentes relacionados al enfoque metodológico que se utiliza en la investigación, además se puntualiza acerca del uso del método narrativo biográfico y se detallan las decisiones metodológicas para la selección de las unidades de análisis y técnicas de recolección de información. También, se describe la ruta para el análisis de las entrevistas y el camino que se trazó.

5.1. La investigación cualitativa - estudio de lo humano

Garduño (2002) dice que toda investigación, por lo regular, parte de dos enfoques metodológicos: el cuantitativo y el cualitativo, siendo el de interés el cualitativo, porque es el que nos permite estudiar la acción humana con mayor profundidad, acercándonos a tareas más interpretativas en la investigación y por lo consiguiente a un conocimiento más objetivo de cómo se construye la experiencia docente en la presente tesis. Es por esto que nos interesa las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; esta investigación está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

La investigación parte de un enfoque cualitativo, porque está dirigida al análisis de los acontecimientos que se han dado al largo de la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes del posgrado, y centrará su indagación en las experiencias significativas de los docentes. Esto es importante porque la finalidad del estudio es tener en cuenta los eventos, desde el punto de vista de las personas en estudio, trabajando desde su contexto natural, tomando sus ideas en torno a la construcción de sus conocimientos pedagógicos-didácticos a lo largo de todo su desempeño profesional en el posgrado.

Siguiendo a Monge (2011) y en concordancia con la concepción investigativa, el pensamiento hermenéutico tiene una estrecha relación con el enfoque cualitativo, porque parte del supuesto que los actores de la investigación no son meros sujetos de estudio (cosas), sino que en ellos mismos se encuentra un significado, también hablan y en ellos hay reflexiones. Los sujetos de estudio también pueden llegar a ser observados teniendo en cuenta sus subjetividades, como sujetos que pueden tomar sus decisiones y que tienen la capacidad

de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y de dominación.

Apoyando el punto de vista de Monge (2011) está Creswell (1998, citado en Iño, 2018) el cual considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas: la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

En el caso particular, el enfoque permite acercarnos a las vivencias de los docentes, su historia, su comportamiento; además, acerca la investigación a una descripción detallada de las situaciones vividas, eventos, relaciones con otros actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las interacciones vividas en la práctica del ejercicio y comportamientos que son observables, incorporando la voz misma del docente, sus experiencias, actitudes y reflexiones tal y como son expresadas por los doctores mismos.

5.2. El Método Narrativo Biográfico en la Investigación

El método narrativo biográfico se remonta a la segunda década del siglo XX, para describir la narrativa vital de una persona apoyada en registros documentales y entrevistas a personas cercanas al entorno social del sujeto biografiado. Después de algunos años, el método cayó en desuso y a finales del siglo pasado fue retomado por sociólogos, antropólogos, historiadores, lingüistas e investigadores en educación, alcanzando actualmente una preferencia importante para realizar estudios sobre los actores educativos, estudiantes, docentes y directivos. El método biográfico narrativo es actualmente una tradición que se ha asentado entre las estrategias preferentes de quienes realizan investigación en diversos campos, entre ellas la sociología, psicología, antropología, medicina y pedagogía o ciencias de la educación. Sin embargo, su concepción como método es el resultado de una larga experiencia en su uso y las consecuentes reflexiones en busca de los fundamentos que lo legitiman como proceder científico para construir conocimiento (Díaz y Luna, 2014).

Díaz y Luna (2014) sigue refiriéndose al método y dice que el objeto de análisis con el que trabaja el método biográfico narrativo no son los fenómenos sociales en sí, son los problemas cotidianos que se presentan entre los actores sociales, las expresiones verbales que éstos realizan sobre su experiencia vivida, esto es, los relatos de sus historias. La larga historia documentada sobre el uso de los relatos e informes personales para reconstruir las condiciones socio históricas, culturales, políticas o económicas de comunidades e individuos ha permitido reconocer este procedimiento como un enfoque y un método apropiado para la obtención de información confiable con fines de investigación científica.

Por lo descrito con anterioridad, interesa trabajar bajo el método narrativo biográfico, porque lo que se pretende es hacer una construcción de las experiencias vividas como parte de la práctica docente. Este método es de gran utilidad a la hora de interpretar las experiencias que son narradas por los doctores entrevistados y porque además tiene una íntima relación con el enfoque hermenéutico del cual se apropió dicha investigación. Interesa ir realizando una construcción de la realidad de los docentes y cómo han sido vividas. Además, este tipo de estudio ayuda a la clarificación de los orígenes de las ideas que tienen los docentes en torno a su labor educativa en el posgrado. Es preciso señalar que el significado que le dan los docentes a su experiencia es el foco central de la investigación, porque el valor y significado vienen dados por la reflexión de los sujetos que relatan, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central respecto de las trayectorias profesionales. Por esto el estudio permite acercarse a los testimonios de los docentes a través de la narrativa del sujeto.

Con este método se reconoce al docente como un actor activo el cual posee un rico conocimiento construido por su interacción en diversos contextos y tiempos, y se puede obtener un nutrido conocimiento, pues se trabaja con los sujetos a través de la construcción y reconstrucción de un relato sobre sus experiencias, aprendizajes, prácticas e interacciones pedagógico-didácticas. Se genera una práctica de reflexión, de diálogo, de descubrimiento y de comprensión. De esta manera se puede decir que la narrativa permite plantear la experiencia vivida por los docentes en su formación. En este sentido, el método biográfico-narrativo ayuda a indagar y captar las historias, los recuerdos o memorias sobre la formación o práctica docente, y permite sumergirse a indagar aquellos ayer en los cuales los docentes construyeron su formación a través de la experiencia y que en ocasiones llegan a ser

olvidados pero que gracias al método biográfico-narrativo pueden llegar a ser recordados. Se puede dar cuenta de los tiempos y los momentos en que el docente fue construyendo su formación. Además de captar e interpretar los procesos de formación de los docentes que se logran mediante las experiencias e interacciones dentro y fuera del aula de clases, es decir de los significados construidos en su tarea de formar, de orientar, de aprender y enseñar.

El objetivo de la investigación biográfica es la narración de la vida mediante la reconstrucción retrospectiva, en la que también caben las expectativas futuras, es por esto que este método contribuye para esclarecer, explicar e identificar las condiciones y factores que determinan e influyen en la construcción de la experiencia de los docentes del posgrado. En este sentido, investigar la experiencia mediante este método no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, develando significados y sentidos potenciales.

De acuerdo con este tipo de método, lo que se persigue es la narración de la experiencia, y de acuerdo con Pujadas (2000), entre los diversos géneros y enfoques agrupados bajo la denominación genérica de método narrativo biográfico, existen dos grandes tipos de formas de hacer esta clase de investigación: la historia de vida y relatos biográficos. La historia de vida constituye un texto elaborado a partir de relatos biográficos y del uso de otros documentos personales, así como el testimonio de aquellas personas del universo familiar o social del informante. La historia puede ser de relato único cuando se realiza a partir de las narraciones de un solo individuo o de relato múltiple, cuando el fenómeno social se construye e interpreta a partir de la narrativa de varios informantes. El relato biográfico, al contrario, es el registro literal de las sesiones de entrevista que el investigador realiza con el sujeto entrevistado. Según Salamanca y Martín-Crespo (2007) en la identificación del contexto y en un primer acercamiento a su comprensión, el investigador puede delimitar el universo de análisis y comenzar a dar respuesta a preguntas básicas como:

- ¿Qué necesito conocer?
- ¿Qué datos responderán a esta cuestión?
- ¿De qué fuentes deben obtenerse los datos?
- ¿Quién es el responsable de contactar con las fuentes y recoger los datos?

Esto es de utilidad para la investigación porque permite dar cuenta que lo que interesa es el relato de vida, porque es el que delimita la realidad que se necesita conocer a través de la investigación, considerando que importan las experiencias particulares de la vida docente de los doctores que laboran dentro de los posgrados. El método narrativo biográfico, como en todo proceso de investigación, requiere diseñar un procedimiento para realizarlo. Sin embargo, su diseño no implica elaborar una estructura rígida de pasos, etapas y actividades.

La flexibilidad es el toque característico que lo distingue, por lo mismo, a menudo se le denomina diseño emergente, ya que emerge sobre la marcha y se basa en las condiciones que el investigador va encontrando en contacto con la realidad y los puntos de vista de los participantes, mismos que no se conocen ni comprenden al iniciar el estudio (Díaz y Luna, 2014, p. 200).

5.3. Estrategia de recogida de información

El diseño metodológico propuesto por Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005) para estudios de carácter narrativo biográfico, se compone de cuatro etapas en una secuencia lógica, que presupone las mismas habilidades en el investigador:

- Observar
- Escuchar
- Comparar
- Escribir.

Considera cinco etapas; en este apartado solo se describirá el procedimiento seguido en las primeras dos, como es la delimitación de objetivos y diseño del proyecto y la fase de localización y recogida de información. En el siguiente capítulo se retoman las etapas de registro, transcripción, y análisis de los datos. Se prescindió de la fase de presentación y publicación de los relatos biográficos, porque no figura como fin de investigación. Lo descrito por ambos autores se sintetiza en la tabla 14.

Tabla 14. *La práctica de la investigación narrativa biográfica*

Observar	1. Etapa inicial: delimitación de objetivos y diseño del proyecto.	Delimitación del universo de análisis. Selección de la muestra. Elaboración de la guía de trabajo.
Escuchar	2. Fase de localización y recogida de información	Encargo de autobiografías. Realización de entrevistas biográficas. Observación participante.
Comparar	3. Transcripción y registro	Original o literal. Cronológico. Personal, temático.
	4. Análisis de datos	Exploración. Análisis. Síntesis
Escribir	5. Presentación y publicación de los relatos biográficos	Historias de vida de relato único. Relatos de vida paralelos. Relatos de vida cruzados o polifónicos.

Fuente: Sanmartín, 2003, adaptado de Sanz, 2005.

5.3.1. Delimitación de objetivos y diseño del proyecto

El primer paso consiste en ubicarse lenta y pausadamente frente al contexto de descubrimiento, en detenernos alerta y receptivamente en la tarea reflexiva de conocer, definir y valorar el desconcierto que provoca en nuestras representaciones la experiencia de la alteridad cultural. La alteridad implica ponerse en el lugar del otro, alternando la perspectiva propia con la ajena. Esta etapa necesariamente implica tiempo de dedicación para poder trasladar el horizonte cultural del investigador al del colectivo humano en estudio. Enfrentarse a la alteridad en esta etapa significa apreciar la vida ajena como un desafío que se yergue ante la nuestra y la cuestiona, averiguando qué exactamente nos está interpelando (Couceiro, 2005). Esta etapa como Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005) lo menciona, hace referencia a la delimitación de los objetivos y diseño del proyecto, de la delimitación del universo de análisis, la selección de la muestra y la elaboración de la guía de trabajo, las cuales han sido retomadas para la explicación del trabajo metodológico.

En correspondencia con el proceso citado por este autor, la etapa de la delimitación de los objetivos y el diseño del protocolo inició en el 2017, con la elaboración del protocolo de

investigación, en donde se establecieron los objetivos y problemas de investigación y se indagó sobre la temática en estudio. Se estructuró lo que sería la estrategia metodológica, que hasta en ese momento no se veía con mucha claridad, pero que a la vez brindó una idea de cómo se desarrollaría el trabajo metodológico.

En la estructuración del proyecto, se construyó el estado del arte en el segundo semestre de 2017; este proceso se inició con el estado del conocimiento el cual se realizó a través de una estructuración de unidades temáticas relacionadas con el tema de estudio y con la búsqueda de artículos, tesis, libros, etc., relacionadas con los tópicos, para posteriormente iniciar con el proceso de organización de los capítulos con los cuales daría inicio la tesis. Se tuvo como fruto la conformación de los primeros tres capítulos de la tesis, que ayudaron a conocer más acerca del tema de investigación.

En el segundo semestre se realizaron dos tareas: la elaboración del capítulo de contexto y teoría. Para la construcción del capítulo IV, primero se recurrió a la búsqueda de la situación del posgrado en América Latina; posteriormente, se pasó al contexto mexicano, y se finalizó con los posgrados de la BUAP, específicamente con los de la Facultad de Filosofía y Letras, los cuales son el Doctorado de Filosofía Contemporánea e Investigación e Innovación Educativa.

Respecto a la elaboración del apartado IV, se tuvieron en cuenta tres autores que fueron primordiales para la construcción de las categorías teóricas; Manen (2003) y Larrosa y Skliar (2009), escritores que tienen ideas importantes en torno al concepto de experiencia y cómo ésta a la vez, con el concepto de formación. En este capítulo se presentan las tres categorías, que puede decirse que están apoyadas en las ideas de estos dos autores.

Para el desarrollo del capítulo metodológico se regresó a dar una revisión al protocolo de investigación y a los capítulos construidos previamente. Es por eso que se inició con la definición del paradigma y modelo del cual se apropia dicha investigación; posteriormente con la enunciación, el método a seguir para llevar a cabo la investigación. Es por esto que se parte de la propuesta de Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005) para desarrollar esta etapa. A partir de aquí, lo que procedía para dar continuidad con el trabajo metodológico era especificar las unidades de análisis con las que se trabajaría y aspectos relacionados con el

trabajo de campo que se especifica en el paso dos que describe Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005).

Unidades de Análisis

El acercamiento al contexto de estudio se llevó a cabo a principios de 2017, cuando se hizo una aproximación a los posgrados que oferta la BUAP. Inicialmente la investigación partió del hecho que en el año 2016, la BUAP había registrado 59 programas de posgrado en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad de los cuales 19 eran doctorados; 38, maestrías y dos especialidades, como se observó en la tabla 1.

Posteriormente para cumplir con los objetivos de investigación, se pensó en analizar la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes que no cuentan con ningún tipo de formación previa en el área educativa en los cinco doctorados de la BUAP inscritos en el área Humanidades y Ciencias de la Conducta, que forman parte del PNPC-Conacyt, los cuales son:

- Procesos Territoriales
- Ciencias del Lenguaje
- Literatura Hispanoamericana
- Investigación e Innovación Educativa
- Filosofía contemporánea

En esta primera fase de encuentro con el entorno, el investigador define los objetivos para delimitar también el universo de análisis. De acuerdo a Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005) se puede decir que la delimitación de los sujetos de estudio también ayudó a la delimitación de los objetivos. Por esto, partiendo de que el estudio está dirigido bajo un enfoque cualitativo, por lo cual la selección de los casos se debe diseñar como muestras teóricas que buscan representar un problema teórico seleccionando situaciones sociales que ofrezcan ser observables sobre las categorías de análisis (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). Partiendo del hecho anteriormente descrito, respecto a cómo se llegó a la selección de los informantes, inicialmente se pretendía trabajar con todos los docentes que se encontraban laborando en los programas de Procesos Territoriales, Ciencias del Lenguaje, Literatura Hispanoamericana, Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea, pero

se establecieron algunos criterios de selección para delimitar un poco más la población y estar en concordancia con el método de investigación. Es por esto que entre los criterios que se establecieron están que los doctores:

- Pertenezcan a la Facultad de Filosofía y Letras. Es por esto que en la selección de los informantes se tomaron en cuenta a los doctores que actualmente se encuentran incorporados.
- Sean académicos de un doctorado con orientación a la investigación.
- Pertenezcan a un doctorado de formación disciplinar en el área de las Humanidades.
- No cuenten con una formación inicial en el área educativa. La formación inicial en el área educativa está referida a los estudios de licenciatura ligados a la formación docente.
- Tengan voluntad de participar en el estudio.

De acuerdo con los criterios de selección, se trabajó con los docentes que no cuentan con una formación inicial en el área educativa, pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras. Los doctores seleccionados son los que se encuentran laborando en los doctorados que se encuentran en la tabla 16:

Tabla 15. *Doctorados seleccionados para el estudio*

ÁREA SNI	DOCTORADOS
Humanidades y Ciencias de la Conducta	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación e Innovación Educativa • Filosofía Contemporánea

Fuente: Padrón Conacyt, 2017

Los doctorados en Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea, pertenecen a la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y como se mencionó los posgrados en la Facultad de Filosofía y Letras son de reciente creación, ambos están dirigidos a formar investigadores, cada uno en sus áreas de conocimiento específico. Además, están compuestos por una planta docente muy capacitada con estudios especializados, lo cual fue muy importante para la selección de los docentes que participan en el estudio.

El muestreo en estos casos no es estadístico ni aleatorio, ya que lo que buscamos son buenos informantes, es decir, personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador. Por ello es más recomendable pensar en un primer momento en un muestro por conveniencia, y concluir la selección de informantes invitándolos a participar e incluirlos si ellos acceden a hacerlo en la investigación. Posteriormente, ante esta toma de decisiones, se procedió a indagar la lista de docentes que pertenecen a los doctorados de interés; se logró obtener los nombres de los educativos que participan en los programas:

Tabla 16. *Docentes que pertenecen a los Doctorados de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea*

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa	Doctorado en Filosofía Contemporánea
Marco Antonio Velázquez Albo	Arturo Aguirre Moreno
Dulce María Cabrera Hernández	Esteban Miguel León Ochoa
Dulce María Flores Olvera	Felipe Adrián Ríos Baeza
Lilia Mercedes Alarcón Pérez	Jesús Rodolfo Santander Iracheta
Karime Elizabeth Balderas Gutiérrez	Jorge Gómez Izquierdo
José Fermín Enrique Rueda Hernández	José Ramón Fabelo Corzo
Adelaida Flores Hernández	Juan Manuel Campos Benítez
Antonio Fernández Crispín	Ricardo Gibu Shimabukuro
Benjamín Gutiérrez Gutiérrez	Víctor Gerardo Rivas López
Jorge Alejandro Fernández Pérez	Ángel Xolocotzi Yáñez
	María Lisa Solís Zepeda
	María Nohemí Ruíz Moreno

Fuente: Elaboración propia

Recientemente en el año 2018 en la planta docente de los posgrados, ha habido cambios en su estructura, y debido a esto se encuentran nuevos docentes incorporados a los programas de doctorado, los cuales son:

Tabla 17. *Docentes integrados a los posgrados, con el cambio de estructura*

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa	Doctorado en Filosofía Contemporánea
Rosa Elba Domínguez Bolaños	María del Carmen García Aguilar
Medio Tiempo	
Guadalupe Barajas Arroyo	
Abraham Moctezuma Franco	
Neptali Ramírez Reyes	
Horas Clase	
Ivonne Balderas Gutiérrez	

Fuente: Elaboración propia

La planta docente presentó algunas variaciones de 2017 a finales de 2018, esto de acuerdo con la actividad de investigación documental, pero se evidencia que hubo mayor incorporación en el doctorado de Investigación e Innovación Educativa.

Posterior a conocer el listado de docentes que pertenecen a los programas, se procedió a realizar un proceso de filtrado, destinado a conocer aspectos relacionados con la preparación académica, tanto en el área de grado y posgrado, las líneas de investigación y producción académica (ver apéndice 3).

Dicho proceso fue de utilidad para la filtración y para la selección de los informantes, cabe destacar que para esto se utilizaron las páginas oficiales de la BUAP, donde aparecen los currículos vitae único. Debido a los criterios de selección que se tomaron en cuenta para la elegibilidad de los docentes, en la investigación participaron 10 docentes, de los cuales 6 pertenecen al doctorado en Investigación e Innovación Educativa, y 4, al doctorado en Filosofía Contemporánea. Teniendo en cuenta el compromiso adquirido con los docentes, en cuanto a su anonimato, se le asignó un código a cada uno de los participantes. Los códigos se componen de un aspecto común y tres que tendrán variaciones. Son los elementos de los códigos los siguientes:

- D es un aspecto común que compartirán todos los académicos participantes en el estudio. Ésta hace referencia a que los sujetos del estudio son Docentes.

- N se les asigna un número a cada uno de los docentes para representar el orden en el cual fueron entrevistados.
- F- I se utiliza estas iniciales para saber si los docentes pertenecen al posgrado en Filosofía Contemporánea o al de Investigación e Innovación Educativa.
- H-M este distintivo se utiliza para conocer el sexo de los docentes; H si es hombre; M si es mujer.

Teniendo en cuenta los criterios de composición de los códigos, a los académicos se les menciona de aquí en adelante según estos caracteres ya establecidos, teniendo que los participantes son:

Tabla 18. *Participantes de los doctorados participantes*

Doctorado en Investigación e Innovación Educativa	Doctorado en Filosofía Contemporánea
S5IH	S8FH
S7IM	S1FH
S6IH	S9FH
S3IH	S10FM
S4IM	
S2IM	

Fuente: Elaboración propia

Los docentes seleccionados cumplen con los criterios de elección establecidos, pero cabe destacar que un criterio importante para esto fue que tuvieran voluntad de participar en el estudio. Es por esto que la participación que se logró fue de 10 académicos, de los cuales 6 pertenecen al doctorado en Investigación e Innovación Educativa y 4 al doctorado en Filosofía Contemporánea. En su totalidad participaron 3 mujeres del posgrado en Investigación y 1 del posgrado en Filosofía: fue mayor participación la de los hombres, de los cuales 3 pertenecen a Investigación, y 3, a Filosofía.

5.3.2. Localización y recogida de información

El segundo momento de la estrategia propuesta por Sanmartín (2003, citado en Sanz, 2005) se refiere a escuchar. Las actividades del investigador en esta fase son principalmente la localización y recogida de la información. La primera, como herramienta básica para la recuperación de la historia oral de manera verbal y con ello trasladar el lenguaje hablado en escrito, cada discurso es un relato y cada relato es una narración que articula la experiencia del que la expresa, y este relato es susceptible a ser convertido en una unidad lingüística llamada texto. En esta etapa, se procede a detallar las técnicas de obtención de la información y explicar las características del instrumento de recogida de información, así como los procedimientos que se siguieron para la realización de las entrevistas. La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada que se describe a continuación:

La entrevista semiestructurada o abierta se denomina así porque éstas se basan en una guía de preguntas (guion de entrevistas) y el entrevistador tiene la libertad de introducir otras adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas. Se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla, ya que es quien conduce el ritmo, la estructura y el contenido (Martínez y Benítez, 2016). Durante la realización de las entrevistas se ha procurado respetar el guion de entrevista, pero a la vez se han hecho pequeñas intervenciones para encausar de nuevo la trama de los hechos relatados por el sujeto, además de aclarar temas o puntos de vista del sujeto en cuanto a la experiencia objeto de investigación.

También esta técnica se conoce como entrevista abierta porque supone una conversación entre el investigador y el informante. Esta modalidad de entrevista también suele emplearse con informantes clave o egos, personas que son señaladas por la comunidad o que son identificadas por el investigador y que pueden ofrecernos mayor información que el resto de los habitantes (Martínez y Benítez, 2016). Desde el punto de vista señalado por el autor, este tipo de entrevista se adecua a los objetivos propios de investigación, porque los informantes que se seleccionaron para el estudio son claves para poder tener una visión general de las experiencias formativas de los docentes que se encuentran en el posgrado de la BUAP.

Es por lo antes señalado que la técnica más apropiada para obtener los relatos orales de los sujetos es sin duda la entrevista (Díaz y Luna, 2014), y esta también forma parte de la segunda fase de la propuesta de Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005) (Escuchar). Siendo parte de una técnica para obtener relatos biográficos, es pertinente para que el narrador pueda dar detalles sobre el tiempo, los espacios, los motivos, los planes y estrategias, la capacidad y la habilidad para afrontar o manejar los acontecimientos, la manera en que fueron vividos e influyeron en las acciones tomadas. En la entrevista emergen acontecimientos que han supuesto un cambio de rumbo en la trayectoria profesional o personal del individuo entrevistado y son justamente los eventos más importantes para ser analizados. En ellos, también llamados incidentes críticos, puntos de inflexión o epifanías, puede encontrarse el inicio de un relato o pasaje importante en la trayectoria de vida.

El papel del entrevistador debe consistir básicamente en estimular al informante para que siga el hilo de su narración, orientarle en los momentos de lapsus de memoria, o cuando las derivaciones a otros temas, lugares o personas rompen el hilo conductor del relato (Pujadas, 1992). Se recomienda que el entrevistador se apoye en un cuaderno de notas para apuntar eventos que requieran ser profundizados o aclarados posteriormente. La entrevista no inicia buscando información inmediata sobre el fenómeno en estudio, se requiere crear primero un clima de confianza en el entrevistado y acercarlo a ubicarse como el narrador de los eventos.

Guelman (2011) al respecto dice que recomienda iniciar con una pregunta sencillamente de auto identificación para favorecer la espontaneidad expresiva en lugar de provocar introversión. La pregunta podría ser: si tuvieras que decir quién eres, ¿Qué dirías?, ¿Cómo te describirías?, posteriormente, es importante continuar estimulando la autobiografía con preguntas como: Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios importantes en tu vida, ¿cuáles serían? Y para ir encontrando los puntos críticos e inflexiones, la pregunta sería: ¿Cuáles son los acontecimientos que, según usted, marcaron u orientaron su vida? Durante las entrevistas se favoreció la confianza, entablando un clima empático con el entrevistado. La empatía para Aravena, et al (2006) es fundamental en una entrevista, porque establecer una relación empática permite que el investigador comprenda mejor el fenómeno de estudio; se procuró establecer un clima de interés, confianza,

familiaridad, motivación y garantía de identificación para que el entrevistado devuelva, a cambio, información personal en forma de descripción o interpretación de lo que ha vivido.

Respecto al número de entrevistas, su duración y contenido varían conforme aparecen situaciones no previstas: en la literatura revisada (Pujadas, 2000; Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Lozares y Verd, 2008; Guelman, 2011) se recomienda que las entrevistas tengan una duración entre una hora y una hora y media y con un espacio de 15 días entre una y otra. El espacio de entrevistas es necesario para que el investigador realice la transcripción de la entrevista grabada, respetando el contenido de ésta con las expresiones, silencios, dudas, inconsistencias y contradicciones hechas por el narrador. Esta primera transcripción se devuelve al entrevistado para obtener su consenso o permitirle hacer correcciones o aclaraciones. La transcripción realizada sirve también para recordar en qué parte del relato nos encontramos y da pie para continuar la lógica de éste en la siguiente entrevista.

Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) recomienda que el primer encuentro sea de apertura y despliegue de los temas que interesan narrar al entrevistado; durante el segundo, introducir preguntas de profundización y el tercero, considerarlo como un encuentro de cierre, tanto de la narración de la historia como de la relación de escucha establecida entre el narrador y el narratorio.

Para acceder a las personas que quiere entrevistar, el investigador puede recurrir a sus redes sociales naturales, es por esto que se localizó a los informantes a través del contacto directo con ellos y por correo, porque en algunos de los casos no se facilitó otro tipo de contacto primario con éstos. Todo este primer contacto se realizó a través de los canales naturales donde el sujeto desarrolla su actividad, para así evitar la disrupción entre los momentos de vida y la elaboración de los discursos hablados durante la conversación sostenida en la entrevista. (Aravena, et al., 2006).

Como un último punto está la elaboración de una guía de entrevista, que oriente los temas a abordar en la conversación. Esta guía no solo constituye un protocolo de preguntas, sino una lista de temas y áreas generales a abordar en la entrevista. La guía es particularmente útil en el inicio de la conversación, para lograr que ésta se ajuste a lo que el investigador espera. Asimismo, evita que la conversación derive hacia temas accesorios o irrelevantes para los

objetivos de la investigación (Aravena, et. al., 2006). Esta guía está estructurada en tres categorías, las cuales a la vez abarcan algunos puntos esenciales para dar respuesta a los objetivos de investigación, y se explica más adelante.

5.3.3. Instrumento: Guion de entrevista

Para obtener los datos se utilizó como instrumento el guion de entrevista, por lo cual se llevó a cabo planificando previamente todas las preguntas que estuvieran de acuerdo con el tema de estudio. Como ocurre con los estudios cualitativos, la entrevista abierta tiene un diseño flexible que se va reestructurando en el trabajo de campo. Antes de realizarla, es importante crear un ambiente físico agradable que facilite la interacción. El número de encuentros no puede ser establecido a priori, puesto que va a depender de la calidad de la información que se obtenga en cada uno de ellos (Aravena, et al., 2006). Es por esto que se procuraron interrogantes que abarcaran todos los aspectos del tema de estudio, pero a la vez durante el desarrollo de la entrevista, se hicieron algunas modificaciones en el desarrollo de la misma, para lograr obtener datos que no se obtienen con las preguntas previamente formuladas.

Debido a que la entrevista estaba dirigida a temas específicos, se preparó el guion con preguntas de forma secuenciada y para que el investigador pueda contextualizar el relato lo más veraz posible y sin inferir la subjetividad de transcribir la historia por parte del mismo. El guion de la entrevista se elaboró de tal forma que permita obtener un orden cronológico de las experiencias de formación y que además posibilite obtener la información necesaria para analizar los aspectos considerados por los docentes en su formación por medio de la experiencia de la práctica educativa. Es por esto que las subcategorías se registraron a partir de categorías del capítulo teórico, que ayudaron a enfocar la entrevista. Las subcategorías que se elaboraron fueron:

Tabla 19. *Categorías y subcategorías de investigación*

Categorías	Subcategorías
Experiencia docente	Trayectoria hacia la docencia
	Concepción de la docencia
	Importancia de la vocación
Experiencia pedagógica didáctica	Conocimientos necesarios para la docencia
	Medios para conocer y aplicar los conocimientos pedagógicos
	Retroalimentación de la práctica docente
	Transformaciones logradas en el ejercicio docente
	Conocimientos pedagógicos valiosos en su práctica
	Sugerencia de capacitación pedagógica
Experiencia formativa	Motivación para realizar su trabajo
	Experiencias particulares que han mejorado la docencia
	Mayor logro como docente
	Aciertos y desaciertos en la labor docente

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la elaboración del guion, se llevó a cabo la prueba piloto para darle validez al instrumento, la que se llevó a cabo con académicos que cumplen con los criterios de selección, son docentes pertenecientes a doctorados de la Facultad de Filosofía y Letras, con orientación a la investigación, de formación disciplinar en el área de las humanidades y principalmente no cuentan con estudios pedagógicos como formación inicial. Además, decidieron participar de forma voluntaria en el pilotaje del instrumento.

El pilotaje perseguía un objetivo preciso, el cual consistía en evidenciar si las preguntas funcionaban adecuadamente de acuerdo con los objetivos de investigación, es por esto que fue necesario evidenciar si las preguntas ayudaban en la motivación para hablar, si eran efectivas para mantener la narrativa en el área temática que se deseaba y si favorecía para mantener el interés del docente en la entrevista. A través de este proceso se pudo mejorar y aceptar el instrumento como válido para la investigación. Porque los cambios sugeridos fueron mínimos y estaban más relacionados con la forma en que se encontraban formuladas las preguntas.

El instrumento contempla una pequeña introducción en la cual se explica el tema y objetivo de la investigación, así como los datos personales de la autora y al programa del doctorado al cual se pertenece. Está dividido en tres categorías en las cuales se basan las dimensiones en estudio:

Experiencia docente

Con estas preguntas se pretende conocer la trayectoria que ha tenido el sujeto para llegar a la docencia, y que a la vez se describa ese recorrido laboral que le ha llevado a ser el profesionalista que es en la actualidad. Asimismo que se manifieste la perspectiva de los sujetos acerca de la docencia, antes de ser docente y su visión actual, teniendo en cuenta la vocación como un elemento importante. Las preguntas que se incluyeron fueron:

1. ¿Cómo llegó a ser docente de posgrado? ¿Usted pensó algún día que sería docente de posgrado?
2. ¿Qué concepción tenía usted con respecto a la docencia de posgrado antes de ser docente?
3. Ahora que se encuentra en la docencia de posgrado, ¿cómo la concibe?
4. ¿Usted cree que la vocación es un elemento importante dentro de la docencia de posgrado?

Experiencia didáctica pedagógica:

Las preguntas de esta categoría persiguen obtener la visión de los docentes respecto a los elementos esenciales de la docencia, y poder discernir si los docentes son capaces de identificar ciertos elementos pedagógicos que ellos mismos desarrollan en su práctica como docentes. Es por esto que estas interpelaciones están dirigidas a conocer las nociones didácticas y pedagógicas que el docente domina y que considera especialmente relevantes dentro de su misma práctica.

1. ¿Además del dominio de los conocimientos disciplinares, qué otros elementos considera necesarios para la docencia en el posgrado?
2. ¿Cómo ha logrado conocer y aplicar los conocimientos pedagógicos en sus clases?
3. ¿Cómo retroalimenta su práctica docente dentro y fuera del aula de clase?

4. ¿Considera que su ejercicio docente ha generado transformaciones en los procesos educativos a lo largo de ejercer su práctica docente?
5. ¿Desde su experiencia cuáles son los conocimientos pedagógicos que usted considera valiosos como docente de posgrado?
6. ¿Qué tipo de capacitación pedagógica para docentes de posgrado es requerida?

Experiencia formativa

Con estas interrogantes lo que se pretende lograr es conocer cuál es la perspectiva de los doctores en cuanto a su trabajo dentro del posgrado, incluyendo el investigativo, administrativo y docente. De esta manera, también se puede conocer cuáles son los principales logros reconocidos por los mismos docentes en sus propias palabras, destacando a través de sus experiencias particulares sus resultados de la práctica educativa.

1. ¿Cuál es su motivación diaria para realizar su trabajo como docente de posgrado?
2. ¿Qué experiencias particulares considera que le han hecho mejorar como docente en el posgrado?
3. ¿Cuál ha sido su mayor logro en sus años como docente en el posgrado?
4. ¿Cuáles considera que han sido sus aciertos y desaciertos en sus años de ejercer la labor docente en el posgrado?

Para obtener datos adicionales, se elaboró una ficha de datos biográficos para así conseguir datos específicos, que son esenciales para los relatos que se pretenden analizar (Ver apéndice 4).

5.4. Procedimiento para la realización de las entrevistas

Para la realización del trabajo de campo se inició teniendo contacto con los docentes, éste se realizó de manera directa y por vías informáticas lo cual dependió de algunas circunstancias específicas, por ejemplo, con algunos de ellos no se había tenido contacto alguna de manera personal, y en ocasiones fue muy difícil lograr localizarlos de forma efectiva. Al respecto, algunos autores dicen que el investigador debe desarrollar un acercamiento esmerado y progresivo al entrevistado. Lo más fácil de obtener es la primera entrevista, lo que habitualmente se hace a través de un contacto telefónico, pero en nuestro

caso fue vía correo y whatsapp. En este primer contacto el investigador debe enfatizar al informante la importancia que tiene su opinión como persona acerca de los relatos que pueda realizar en torno al objeto de la investigación. (Aravena et al., 2006). Es por esto que antes de la realización de la entrevista, se le informó al docente acerca de los objetivos de la investigación y la importancia que tiene su narrativa a la hora de relatar su experiencia formativa.

Se recurrió a las vías no formales para el primer contacto y la explicación de los objetivos de investigación, así como también las consideraciones para la selección como sujetos de estudio. Algo en lo que sí se prestó especial atención fue que al inicio de la entrevista se dejó en claro los temas de interés y la importancia en la narrativa de las experiencias vividas. Es por esto que se estableció como compromiso la transcripción de las entrevistas para la revisión por parte del sujeto y el correspondiente consenso de que el sujeto esté de acuerdo con todo lo que se dijo en la entrevista.

Recordando que se trabajó con diez docentes y teniendo en cuenta el compromiso adquirido en cuanto a su anonimato, se le asignó un código a cada uno de los participantes, como se mencionó. Los docentes cumplen con los criterios de selección establecidos, pero cabe destacar que un criterio importante para esto fue que tuvieran voluntad de participar en el estudio.

Una vez que se confirmó la participación voluntaria, se procedió a agendar el encuentro, en el cual se realizaría la entrevista. Esto dependió de la disponibilidad del docente, y el investigador se adecuó a los tiempos en que el informante estuviese disponible. Por el sinnúmero de actividades que realizan los académicos, únicamente se pudo concretar un encuentro, el cual tiene una duración de alrededor de hora y media.

En los días que se concretaron las entrevistas, se asistió anticipadamente a los lugares acordados e incluso media hora antes de la hora establecida para el encuentro. El tiempo de espera fue de utilidad puesto que se plasmaron en la bitácora algunos aspectos relacionados con los sentimientos del investigador, los miedos y los nervios, así mismo las ideas de cómo abordar la entrevista ante algunas circunstancias que podrían surgir, por ejemplo, si los

docentes no entendían el objetivo de las preguntas ya planteadas. En ellos incluso se hizo referencia a que los tiempos de espera fueron muy largos para lograr realizar la entrevista.

Después de pasado el tiempo de espera y tener contacto personal con los docentes, se procedió a la presentación del investigador, reiterando el nombre, posgrado al cual se pertenece y el objetivo de la visita. Asimismo, se aclaró el tema de investigación y la problemática en estudio, se presentaron los criterios por los cuales fue seleccionado para el estudio y se aclaró de manera personal que en todo momento la identidad del docente quedaría bajo el anonimato. Y antes de dar inicio con el abordaje de las preguntas se le pidió permiso al académico para que la entrevista quedara grabada.

El uso de una grabadora fue un recurso muy útil, pues garantizó la concentración del entrevistador al no tener que estar tomando constantemente notas, además permitió registrar el lenguaje no verbal de la comunicación interpersonal. También grabar la entrevista brindó la oportunidad de conducir al entrevistado a expresar lo que sentía y no solo lo que pensaba o recordaba y se procuró explicar el sentido que tenían las preguntas para así estimular al entrevistado a comunicarse de manera más fluida. Además, el uso de la misma permitió escuchar de manera más efectiva al informante, y poder profundizar en algunos aspectos importantes.

Cuando ya se inició con el proceso de entrevista se optimizó el clima de confianza, de forma que el encuentro pareciera más una conversación. Pero a la vez se procuró que el docente se desenvolviera en cada una de las preguntas, y al darle la palabra al entrevistado expresó sus opiniones y percepciones acerca de los tópicos de la conversación, favoreciendo la narrativa del entrevistado, y esto es lo que se procuró durante el desarrollo de la entrevista, dejar que el docente se desenvuelva en su relato, haciendo pequeñas intervenciones, con el objetivo de volver a encausar la narración a la temática en estudio.

Terminada la entrevista se le agradeció al docente la colaboración y se reiteró el compromiso del anonimato. De inmediato se procedió a plasmar en la bitácora, todos los sentimientos y acontecimientos surgidos en las entrevistas, los cuales a la vez constituyeron una fuente de información relevante.

En el capítulo se abordaron aspectos relacionados con el paradigma que se apropia de la investigación, es por esto que se explica el sentido que adquiere el estudio a través de la hermenéutica, y cómo ésta a la vez les da un sentido interpretativo a las experiencias relatadas por los docentes. Se detalla el enfoque cualitativo de investigación y se explica porque metodológicamente se decidió utilizar; posteriormente, se detalla la utilidad del método narrativo biográfico en el trabajo metodológico, es por esto que se retoma a Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005), el cual plantea una estrategia para la realización del trabajo de campo, la cual se retoma, pero se adecua a las necesidades del estudio.

Siguiendo con las etapas planteadas por Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005), se procede a explicar cómo se realizó la selección de las unidades de análisis, además de las técnicas seleccionadas para la obtención de la información; la entrevista semiestructurada es la que se detalla cómo se utilizó. Se finaliza brindando una explicación del trabajo de campo realizado, en donde se especificó el proceso que se llevó a cabo para la recogida de información. En el siguiente capítulo se especifican los datos que se obtuvieron a través del trabajo de campo.

5.5. Ruta hacia el análisis. El camino que se traza el investigador

El hacer investigación comprende un camino extenso y es complejo, pero a la vez está lleno de experiencias de aprendizaje. Desde que se inició la elaboración del protocolo de investigación, se pensó en llegar a este momento, en donde en realidad se iniciaría a dar respuesta a las preguntas de investigación. Todo lo planificado desde la génesis del proyecto ha cobrado forma, y lo que antes se miraba de forma abstracta, ahora adquiere una forma material, por decirlo metafóricamente. Los datos ya están en mano y lo que sigue es darle un significado a esos testimonios, que responda al problema de investigación y que dé cumplimiento a los objetivos.

En el proceso se vivieron algunas etapas para la estructuración de los primeros capítulos de la tesis, en donde para la organización de los mismos, la revisión bibliográfica fue un elemento fundamental que ayudó a confeccionar el estado del conocimiento, a través del cual se dio vida a los apartados iniciales, los que ayudaron a tener una perspectiva de la temática en estudio.

Al pasar al contexto se conoció mejor el terreno donde se desenvolvería la investigación y donde se desempeñan los sujetos que serían nuestras unidades de análisis, se estaba más consciente de los posgrados que ofertaba la BUAP, cuáles eran los posgrados que estaban en la Facultad de Filosofía y Letras y de esta manera cuáles cumplían con los criterios de selección preestablecidos. Teniendo presente en todo momento que lo que nos interesaba de los posgrados eran los docentes que colaboran con esos Doctorados, en dicho caso, los Doctores que imparten cursos en el Doctorado de Filosofía Contemporánea y Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

Un elemento central del trabajo es la perspectiva de los sujetos, analizar la construcción de la experiencia formativa de los docentes en el posgrado, explicar los puntos de vista de los docentes en torno a la experiencia que han vivido en su práctica, es por esto que en el capítulo teórico se construyeron conceptos relacionados con la experiencia formativa, experiencia didáctico-pedagógica y experiencia docente, como categorías teóricas establecidas, para así poder hacer una construcción de las prácticas vividas por los docentes en el posgrado. Posteriormente en el capítulo metodológico, teniendo cuidado con los principios ontológicos, se decidió trabajar bajo el paradigma interpretativo, éste se explica en el capítulo metodológico y además, se plantea cómo ese giro hermenéutico le dará sentido al presente capítulo.

En este punto en el cual se tiene claridad del paradigma y modelo de investigación a seguir, se presentó una interrogante: ¿Qué camino seguir?, en investigación no hay recetas del proceso, todo depende de lo que se quiera lograr, y una propuesta que tenía claridad para el presente investigador fue la de Sanmartín (2003, citado por Sanz, 2005). Esta perspectiva del autor en torno al desarrollo de este proceso fue de mucha ayuda para establecer un camino metodológico; teniendo en cuenta a este autor se hizo la selección de las unidades de análisis estableciendo criterios de elección y se elaboró el instrumento para la entrevista. Como paso siguiente, el autor señala la realización de entrevistas, pero algo que no dice y no dice ningún otro es cómo hacer el trabajo de campo, solo brinda recomendaciones que puedes seguir, pero no es lo mismo vivir el momento que leerlo en algún libro.

El trabajo de campo se tiene que ir descubriendo por sí solo, se puede afirmar que hay aprendizajes que muchas veces se obtienen de los errores que se cometen, pero que a la vez

llevan a mejorar la práctica, que como nuevo investigador estás iniciando a emprender. Surgieron miedos e inquietudes que giraban en torno a la interacción con los sujetos a la hora de dar inicio con este nuevo cometido. Pero éste es un proceso normal para los investigadores que trabajan bajo el modelo cualitativo, porque una de sus características es la interacción investigador- sujeto investigado. Pero esto que se menciona se fue superando conforme se avanzó en las entrevistas; posteriormente, se estableció una conexión con los sujetos, de manera tal que la entrevista se desarrolló de forma satisfactoria, habiendo logrado la concreción de 10 entrevistas.

En la propuesta de Sanmartin (2003) que se presentó en el capítulo metodológico y que se tomó en cuenta en la presente investigación, en el camino trazado lo que proseguía era la fase de transcripción y registro de los datos. El autor plantea que se debe tener una versión escrita, original y literal de la entrevista con los sujetos, ya sea en un orden cronológico o temático, según sea conveniente para los objetivos de estudio. Posterior a esto, el autor menciona el análisis de los datos, en donde se debe hacer una exploración de las entrevistas, su consecuente análisis y síntesis de los mismos. En el trabajo se ha apropiado la idea metodológica del autor desde el capítulo metodológico y se tomó en cuenta para el diseño, es por esto que se sigue con su propuesta para establecer una secuencia desde el capítulo anterior. Ahora daremos continuidad con los pasos que plantea Sanmartin (2003), en cuanto a la transcripción y registro, así como el análisis de los datos.

5.5.1. La palabra de los sujetos

Una de las técnicas más comunes dentro de la investigación cualitativa es la entrevista, a través de la cual se obtiene texto, por medio de la transcripción de un testimonio, porque la mayoría de los datos de audio se transforman en texto para su correspondiente análisis. Se llevaron a cabo 10 entrevistas a docentes de posgrado, las cuales se grabaron para analizar detenidamente cada uno de los testimonios. Las grabaciones permitieron realizar transcripciones literales de las narrativas de los sujetos y tener de forma material los testimonios, de la misma manera que lo habían manifestado los doctores durante las entrevistas.

Cada entrevista duró alrededor de una hora y media, por lo cual se requirió de una gran cantidad de tiempo para lograr sus correspondientes transcripciones. Finalmente, cuando se terminó este trabajo, fue muy práctico tener los datos a la mano, para iniciar la tarea más compleja que había emprendido. Además, las transcripciones fueron útiles porque el ejercicio formó parte de un primer proceso interpretativo de los datos, el cual se dio al escuchar de nuevo las entrevistas, permitió tener una primera noción de las temáticas que abordaron los sujetos, aunque Gibbs (2007) menciona que para algunas investigaciones no es necesario transcribir toda la información para poder analizarla, porque algunos investigadores defienden su análisis directo a partir de las grabaciones. Él continúa diciendo que para otras investigaciones una transcripción detallada es una necesidad, porque de ésta se realiza una interpretación cuidadosa de la información que proporcionan los sujetos y además facilita la lectura de lo que se dijo.

En correspondencia con lo que plantea Gibbs (2007), en la investigación se realizó la transcripción completa y literal de lo que se dijo durante cada una de las entrevistas, para poder realizar una interpretación más minuciosa del discurso de los docentes. A través de éste se pretende obtener el discurso narrativo de los sujetos y hacer una reconstrucción de su experiencia formativa, que han obtenido a través de sus vivencias en el ejercicio profesional. Durante las transcripciones, no se plasmaron los nombres de los entrevistados, se les asignó un código, el cual se especificó en la estrategia metodológica. Pero se detalló el código para tener presente de quién es el testimonio y poder hacer un recuento de los sucesos y cómo éstos fueron aconteciendo.

5.5.2. ¿Cómo encontrar el significado de los datos?

Finalizada la transcripción y teniendo en las manos el testimonio de los docentes, arriba un sentimiento de inseguridad e incertidumbre, porque ningún trabajo cualitativo es igual a otro y no existe instructivo preestablecido que trace el camino que se debe recorrer, y surgen preguntas como ¿Qué hacer?, ¿Cómo hacerlo?, ¿Por dónde iniciar?, en fin muchas preguntas muy difíciles de responder en ese momento. Al respecto Coffey y Atkinson (2003) dicen que existe algo intimidador al finalizar el trabajo de campo, cuando ya no queda nada más que hacer que analizar los datos y redactar. Para esto se recurrió a la revisión bibliográfica, para

tratar de solventar las necesidades que se dieron en ese momento, lo cual ayudó a iniciar la labor de análisis.

Después de conocer teóricamente la idea de autores como Gibbs (2007) y Coffey y Atkinson (2003) se tiene la idea de cómo iniciar, de acuerdo a la investigadora del presente trabajo, “de lo dicho al hecho, se tiene que recorrer mucho trecho”. Fueron muchos los ensayos y errores que se cometieron; al principio a pesar de leer a los autores el trabajo es difícil, encontrar el sentido de los datos no muchas veces se resuelve en el primer intento. Es así que el investigador se entera que la hora del análisis ha dado inicio, y como se tenía que empezar de alguna manera, la tarea elemental que se realiza es la lectura de las entrevistas, para poder identificar temas que abordan los participantes. Algunos autores dicen que “muchos análisis cualitativos inician con la identificación de temas y patrones claves” (Coffey y Atkinson, 2003, p.31), ésta fue una estrategia muy útil. Para dar comienzo con el análisis, se fue etiquetando entrevista por entrevista de una manera inductiva, hasta que se logró observar ciertos patrones, claro que dichos temas y patrones observados estaban ligados con el tema de estudio. Esto dio origen a la creación de claves de registro relacionadas con las categorías a priori que se mencionan en el capítulo “La fenomenología hermenéutica en la formación”. Ya habiendo creado las claves de registro, se dio paso a la codificación.

Gibbs (2007) dice que la codificación es el modo en que se define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código. Posterior a la asignación de claves de registro, se establecieron códigos para cada clave, y así dar significado a los testimonios de los docentes. La codificación se realizó guiada por los datos, esto permitió extraer de los testimonios la mayor cantidad de datos posible evitando el sesgo en la investigación y la pérdida de testimonios importantes, claro que todo relacionado con la temática de estudio.

La codificación no fue tarea fácil, conllevó a un proceso mental complejo en el cual se tuvieron que establecer relaciones temáticas y conceptuales, que no son muy claras al escuchar o leer un testimonio. Son muchas las lecturas que se deben realizar para obtener una coherencia lógica entre las ideas que transmite el investigado y lo que el investigador quiere

lograr. Entrelazar las palabras del investigado y las ideas del investigador también constituye un proceso cognitivo complejo para llegar a los objetivos propuestos. La codificación puede considerarse una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos. Entonces, como los códigos son vínculos entre las localizaciones en los datos y el conjunto de conceptos o ideas, son en este sentido mecanismos heurísticos. La codificación refleja nuestras ideas analíticas (Gibbs, 2007).

El autor menciona que la codificación debe reflejar la idea que tiene el investigador en torno a los datos, porque a medida que se van estableciendo códigos y realizando la codificación del testimonio se van formando significados, lo cual es un primer paso para la interpretación y el consecuente análisis. El trabajo de codificación al fin después de un largo proceso de elaboración y reelaboración, se logró concretar, llegando al estructurarse en categorías, subcategorías, claves de registro y códigos de manera jerárquica. Lo que seguía a partir de aquí es volver a las entrevistas y codificar los testimonios, donde a cada código se le asignó un color correspondiente y posteriormente ordenado en una tabla.

Esta etapa también estuvo llena de aprendizajes, y todo esto se logra después de haber concretado todo el ejercicio de codificación, por ejemplo, se adquiere conciencia de la importancia de la base teórica de la investigación para la construcción de categorías y códigos, se descubre que la creatividad y el ingenio son indispensables para la elaboración y conceptualización de los códigos. “Los códigos son creaciones nuestras, con ellas nos identificamos y las seleccionamos nosotros mismos” (Coffey y Atkinson, 2003, p.38).

Después de haber completado el trabajo de categorización y codificación de cada una de las entrevistas realizadas a los participantes, se logró identificar que la experiencia formativa estaba compuesta por dos categorías. La categoría experiencia formativa está compuesta de dos subcategorías: la experiencia docente y la experiencia didáctico-pedagógica. A la vez en el trabajo de análisis se identificaron cuatro registros y trece códigos que están distribuidos como se ve en la tabla, lo cual contribuyó al trabajo de selección de la información que daba respuesta a los objetivos de la investigación y que a continuación se detallan en el proceso de análisis.

Tabla 20. *Subcategorías, registros y códigos de la Categoría Experiencia Formativa*

Categoría	Subcategoría	Claves de registro
Experiencia Formativa	Docencia	1. Mirada retrospectiva 2. Reconstrucciones desde el presente
	Didáctico pedagógica	3. Praxis 4. Estudiante

Fuente: Elaboración propia

5.6. El arte de la interpretación. Hacia el análisis de los testimonios docentes

Terminada la codificación, surgió otra inquietud, relacionada con la interpretación ¿Qué hacer con el testimonio codificado?, ya se tenían los datos codificados para empezar el análisis, pero ¿cómo pasar de una forma simple a otra más compleja? La interpretación exige trascender de los datos fácticos y analizar con cautela lo que se puede hacer con ellos. “Se necesita explorar los datos de manera sistemática para generar el significado” (Coffey y Atkinson, 2003, p.54). Es por esto que se elaboró una matriz que contiene los códigos, su conceptualización, y los segmentos de testimonio donde se evidencia la presencia del código, pero aún en esta etapa no se tiene claro cómo pasar de los códigos a los significados que tiene la experiencia formativa de los docentes.

A partir de aquí, es preciso jugar con los códigos, con la imaginación y con la capacidad de estructurar de manera coherente esquemas mentales, en correspondencia con lo que se pretende lograr en la investigación y con la voz de los sujetos. Encaminarse de los datos a la interpretación era pasar de los códigos a la construcción de datos significativos que para la vida de los sujetos marcaron su trayectoria.

Una forma de análisis que sugiere Coffey y Atkinson (2003) “es observar patrones de temas, el conteo de los fenómenos que ocurren a partir de los datos y comparar y contrastar el conjunto de datos” (p. 56). Con esta sugerencia del autor es oportuno hacer el contraste entre los testimonios, las similitudes y diferencias entre los mismos, así también la reconstrucción de narrativas que divergen o convergen en su discurso. Era prestar atención en el relato en el que los sujetos cuentan las experiencias más significativas e importantes y los acontecimientos que están llenos de significado para ellos.

“La narrativa es una forma de análisis que se retoma en este capítulo. Los actores sociales suelen recordar y ordenar sus carreras o remembranzas como una serie de crónicas narrativas, o sea, series de relatos marcadas por acontecimientos claves” (Coffey y Atkinson, 2003, p. 66). Esto es lo que se recupera a medida que se realizaron las entrevistas, una serie de relatos con cierta estructura para los sujetos, llenos de significado y que a la vez tienen elementos claves que marcaron la trayectoria formativa de los entrevistados, y para esta investigación es una forma de rescatar las experiencias de los docentes en cuanto a su formación, y además conocer cuál es el camino que han seguido para lograr estar donde hoy se encuentran. He aquí la importancia de analizar la estructuración de la experiencia en cuanto a significados y motivos.

La narrativa que menciona Coffey y Atkinson, (2003) hace referencia a que los actores sociales organizan su vida y experiencias por medio de los relatos, y al hacerlo les encuentran sentido. Esta manera de hacer crónica de una vida como parte de ella, suele comenzar desde el punto de “cómo comenzó todo” o “cómo llegué hasta donde estoy hoy”, esto que menciona el autor es lo que se rescata del testimonio de los docentes, y es lo que se quiere lograr de los relatos de los sujetos. El autor con esto quiere decir que las personas hacen referencia a su práctica a través de historias que para ellos tienen ciertas estructuras lógicas, en la cual nos pueden decir cómo inicia su vida y cómo se llegó al hoy.

La propuesta de este autor además ayudó al desarrollo de la codificación, porque desde el inicio se tenía presente que las personas refieren sus experiencias de vida como historias que dan luces para ver personajes, acontecimientos y sucesos esenciales de estas experiencias. Entonces en el testimonio, que se inició a analizar de manera inductiva, se prestó especial atención en aspectos importantes en la vida del sujeto que marcaron su trayectoria docente. Posteriormente en el análisis, lo que se hizo fue usar las ideas teóricas para desarrollar perspectivas sobre los datos obtenidos, basándose en comparaciones y analogías (Coffey y Atkinson, 2003).

Lo que se busca en particular es describir y, a la vez, contar una historia de esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas y describir relatos sobre la experiencia, porque en realidad lo que se rescata del testimonio docente es una experiencia de cómo han vivido y construido su práctica. De alguna forma esto puede ayudar ejemplificando experiencias que

otros docentes han tenido y favorecer la obtención de aprendizajes para otros profesores, a través de la lectura de experiencias particulares de vida. Estos autores continúan diciendo que la narrativa puede utilizarse en la investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación (Connelly y Clandinin, 1995).

Por su parte, Connelly y Clandinin (1995) dicen que en el análisis narrativo, el investigador se convierte en parte del proceso. Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte gracias a la investigación, en una construcción y reconstrucción narrativa compartida. Esto es una cuestión que se mencionaba en el capítulo de teoría. Cuando se hablaba acerca de la hermenéutica como base para la interpretación de las perspectivas de los sujetos en investigación cualitativa; se mencionaba que la interpretación se haría con base en la perspectiva del sujeto. Por lo tanto sería una segunda mirada a la experiencia vivida por el sujeto. Es por esto que la palabra dicha por los docentes es importante para el trabajo, porque el dato empírico es el principal elemento para la realización del análisis.

Para finalizar, se puede decir que el análisis narrativo, en este caso, ayudó a recuperar experiencias docentes en el posgrado que pueden ayudar a la práctica de otros docentes; dichos relatos, contextualizados no solo desde el aula de clases, sino desde los inicios de la trayectoria docente, así como también desde la mirada de diversas experiencias de formación. Se tienen tramas de docentes preparados en disciplinas diversas, pero que comparten una sola profesión y que se desempeñan en altos niveles académicos. Recordemos que los participantes pertenecen a los doctorados de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea y cumplen con los criterios establecidos en el apartado metodológico.

5.7. Los rostros de la formación a través de la experiencia

En el capítulo que describe el contexto de la investigación se hizo mención que la Facultad de Filosofía y Letras pertenece a la Benemérita Universidad de Puebla. Los participantes que trabajan en la presente investigación actualmente son docentes de los doctorados en Investigación Educativa y Filosofía Contemporánea, ambos posgrados

pertenecientes al PNPC del CONACyT y de reciente creación. Los rostros que le dan vida a la reconstrucción de la experiencia formativa pertenecen a esos doctorados. En la presente investigación los conoceremos a través de claves específicas para conservar la identidad de los participantes de forma confidencial. En el capítulo metodológico se especificó cuál fue la asignación de claves de registro de los participantes.

- a. “S” que hace alusión al sujeto, el cual es el que ejecuta cada una de las acciones que su propia experiencia,
- b. Posteriormente se le asigna un número consecutivo, el cual especifica el orden en el que se realizaron las entrevistas,
- c. “I” o “F”, para conocer si pertenecen al doctorado en Investigación o Filosofía respectivamente, y por último,
- d. “M” o “H”, designa su sexo M si es mujer y H si es hombre.

A continuación se presenta a los participantes que de forma voluntaria decidieron involucrarse en la investigación.

El participante S1FH, significa que es el sujeto número uno en realizar la entrevista y que está adscrito al programa de doctorado de Filosofía Contemporánea y es del sexo masculino. En el contexto del encuentro que se mantuvo con él, manifestaba que estudió licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía; la licenciatura la cursó en Argentina, la maestría y doctorado, en Bélgica y posteriormente llegó a México después de culminar sus estudios de posgrado. Con una experiencia de al menos 50 años en el área docente, el día del encuentro se mostró muy cómodo y abierto a las preguntas que se le realizaron y en ellas se evidenció la alusión que realizó a su niñez y adolescencia, hasta llegar en su testimonio al día de hoy; siendo un conocedor de la importancia de la narrativa, brindó un importante testimonio de los eventos que marcaron su camino a la docencia.

El participante S2IM, se refiere a que es la entrevistada número dos y que la académica es perteneciente al Doctorado de Investigación e Innovación Educativa y es del sexo femenino. Durante el encuentro que se mantuvo con ella, expresaba que estudió la licenciatura en Administración Pública; maestría en Ciencias Sociales y doctorado en Educación. La tarde en la que se llevó a cabo la entrevista, la docente estuvo anuente a

contestar cada una de las preguntas y además contó cómo fue su experiencia para llegar a la docencia y cómo la vive en el presente; en la actualidad tiene una experiencia de al menos 16 años.

El colaborador S3IH, hace referencia a que es el sujeto número tres en realizar la entrevista, y que además pertenece al programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa y es del sexo masculino. El doctor tiene formación inicial como médico; posteriormente, realizó estudios de maestría y doctorado en Educación. El día de la entrevista el docente fue muy participativo y mostró empatía hacia el tema de estudio, contestó a todas las preguntas y mostró su interés por participar en investigaciones relacionadas con la docencia. El académico al día de hoy tiene una experiencia de al menos 40 años.

El Participante S4IM, se refiere a que es el sujeto número cuatro en entrevistarse. La doctora imparte clases en el doctorado en Investigación e Innovación Educativa, es del sexo femenino. Su formación en el grado es en odontología y su maestría, así como el doctorado, la realizó en Educación. La profesora en la entrevista enunció algunas etapas de su vida las cuales marcaron su camino a la docencia y que a la vez fueron determinantes en su trayectoria profesional. Se mostró abierta y participativa en la entrevista, incluso en la enunciación de datos personales que definieron su ruta profesional. En el campo docente la doctora tiene una experiencia de al menos 30 años.

El colaborador S5IH es el sujeto número cinco, con el cual se llevó a cabo un encuentro; pertenece al programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa y es del sexo masculino. El doctor tiene una formación inicial de licenciatura en Educación Musical y sus estudios de posgrado los realizó en el área de la educación. En la entrevista el docente también manifestaba su experiencia vivida desde la niñez y cómo ésta llega a converger con la educación y con la labor docente que actualmente realiza. El doctor cuenta con más de 35 años en la enseñanza.

El participante S6IH es el sujeto número seis con el cual se lleva a cabo un encuentro, pertenece al programa de doctorado de Investigación e Innovación Educativa, también es del sexo masculino. Durante el encuentro expresó que los estudios de grado los realizó en el área de Biología, hizo su maestría en Educación y finalmente el doctorado lo efectuó en Ciencias

Biológicas. En la reunión que se mantuvo mostró sinceridad en el testimonio, marcando en su historia aspectos claves que fueron determinantes en su experiencia de vida.

El colaborador S7IM se refiere al sujeto siete que accedió a realizar la entrevista perteneciente al programa de Doctorado de Investigación e Innovación Educativa y es del sexo femenino. En la visita para la entrevista señalaba que sus estudios de grado los realizó en Psicología; la maestría, en Educación y los estudios de doctorado, en Pedagogía. La participante en el contexto de la entrevista se mostró receptiva y abierta a contestar cada una de las preguntas, fue amigable y asequible en la interacción. La docente cuenta con al menos 25 años de experiencia en la docencia.

El participante S8FH, fue el sujeto número ocho en mantener un encuentro para la realización de una entrevista y pertenece al Doctorado de Filosofía Contemporánea, es del sexo masculino. En su testimonio apunta que su licenciatura, maestría y doctorado son en Filosofía. El doctor fue muy abierto en la evocación de su testimonio, el cual además estuvo lleno de emociones y sentimientos al hacer la remembranza de algunos eventos muy importantes dentro de su experiencia formativa. Tiene al menos una experiencia de 18 años en la carrera docente.

El docente S9FH fue el sujeto nueve en participar en la investigación, el cual pertenece al Doctorado de Filosofía Contemporánea, es del sexo masculino. El doctor estudió la licenciatura en Filosofía y directamente realizó estudios de doctorales y posdoctorales también en Filosofía. Dichos estudios de posgrado los llevó a cabo en Alemania. Cuenta con al menos 30 años de experiencia y en su testimonio expresaba la experiencia vivida desde sus estudios de grado hasta llegar a la labor docente.

La participante S10FM fue la docente número diez y la última en participar en el estudio. La doctora es actualmente docente del doctorado de Filosofía Contemporánea, es del sexo femenino. Realizó sus estudios en Filosofía, desde los estudios de grado y posgrado. Al menos tiene 30 años de ejercer la labor educativa, y en su entrevista manifestaba su experiencia desde la licenciatura y cómo llegó a la docencia desde esa etapa de su vida.

Todos los participantes de la investigación accedieron a participar de forma voluntaria, por lo cual las fechas de los encuentros para las entrevistas fueron agendadas por los

docentes, esto favoreció un clima satisfactorio para los participantes. Además se promovió que el encuentro se diera en un ambiente pacífico para apoyar la reflexión y el pensamiento hacia eventos que enmarcaran la experiencia formativa. De la descripción de los participantes se observa que seis pertenecen al programa de doctorado de Investigación e Innovación Educativa y cuatro, al de doctorado de Filosofía Contemporánea. Además seis son del sexo masculino y 4 del sexo femenino, de aquí se nota la mayor participación de hombres, aun cuando la invitación se realizó de forma equitativa.

Tabla 21. Características de los participantes del estudio

Participante	Posgrado	Sexo	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Años de experiencia
S1FH	D. Filosofía contemporánea	Hombre	Filosofía	Filosofía	Filosofía	50
S2IM	D. Investigación e Innovación Educativa	Mujer	Administración Pública	Ciencias Sociales	Educación	16
S3IH	D. Investigación e Innovación Educativa	Hombre	Médico	Educación	Educación	40
S4IM	D. Investigación e Innovación Educativa	Mujer	Estomatología	Educación	Educación	30
S5IH	D. Investigación e Innovación Educativa	Hombre	Música	Educación	Educación	35
S6IH	D. Investigación e Innovación Educativa	Hombre	Biología	Educación	Ciencias Biológicas	30
S7IM	D. Investigación e Innovación Educativa	Mujer	Psicología	Educación	Pedagogía	25
S8FH	D. Filosofía contemporánea	Hombre	Filosofía	Filosofía	Filosofía	18
S9FH	D. Filosofía contemporánea	Hombre	Filosofía	Filosofía	Filosofía	30

S10FM	D. Filosofía contemporánea	Mujer	Filosofía	Filosofía	Filosofía	30
-------	-------------------------------	-------	-----------	-----------	-----------	----

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia que en ambos doctorados los estudios de grado de los participantes no son en la disciplina pedagógica. Pero en el posgrado de Investigación algunos de los docentes sí obtuvieron grados académicos ligados con la educación, mientras que en el posgrado de Filosofía los docentes sí siguieron formándose en su área disciplinar. Por otra parte, todos los docentes cuentan con una experiencia que oscila entre los 16 y 50 años de ejercer la docencia, lo cual es muy importante dentro de la presente investigación, puesto que se está analizando la experiencia formativa que han tenido los docentes en el posgrado, y dicha formación se ha dado a través de los años como parte de una construcción de conocimientos mediante la praxis. A través de la entrevista los docentes reviven esas experiencias y las traen al presente, para formar parte de un testimonio en donde se evidencia la formación que han vivido a lo largo de los años.

5.8. Cierre capitular

El enfoque metodológico cualitativo del cual se apropió el presente trabajo tenía como fin brindar la perspectiva de los sujetos acerca de sus experiencias formativas, es por esto que al establecer una correspondencia con el método narrativo biográfico y la entrevista, se obtuvieron los testimonios de los docentes. Esto a la vez conllevó a una reestructuración de las vivencias que se han desarrollado en la praxis y que a la vez han tenido un impacto en los docentes. Por otra parte, la búsqueda de los significados llevó a la exploración alguna forma de análisis pertinente para el logro de los objetivos planteados, es por esto que se trazó una forma de interpretación coherente al paradigma y enfoque.

CAPÍTULO 6. EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LOS DOCENTES DE POSGRADO. RELATOS DEL AYER Y DEL PRESENTE

En el capítulo teórico quedó de manifiesto que la experiencia formativa es la categoría principal dentro del presente trabajo, la misma está conceptualizada teniendo de base las ideas planteadas por Larrosa y Skliar (2009), el cual define a la misma como un acontecimiento que vive el sujeto y en donde dicho suceso provoca un aprendizaje. En el presente caso, el interés está centrado en el contexto educativo, específicamente en la experiencia que han tenido los docentes desde el inicio de su trayectoria profesional en la que se han venido desempeñando a lo largo de los años. Teniendo presente que la categoría está caracterizada por la experiencia, de la cual no depende el sujeto mismo, sin embargo le está sucediendo, es que se encuentra un sentido al aprendizaje que tiene el docente, por medio de esa relación constitutiva que plantea Larrosa y Skliar (2009). La experiencia desde este punto de vista es relevante para conocer cómo se ha construido la práctica de los doctores y los aprendizajes que ha obtenido; asimismo, es significativo saber cómo llegaron a la docencia, y posteriormente llegar a la práctica actual de la enseñanza que en la actualidad realizan.

Es importante apuntalar que en la presentación de resultados se halla una descripción densa, la cual Geertz (2002) plantea como necesaria para captar el carácter normal de las situaciones, sin reducir la particularidad de las mismas. Para este autor es primordial rescatar lo dicho por los actores, es decir, lo que dicen sobre los sucesos, las cosas, las relaciones, completando su proceso de comprensión. Es importante en este caso ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos, porque las personas están interpretando interpretaciones acerca de sus experiencias de vida, evocadas en un momento posterior en el que ya se dieron lugar en un momento en el tiempo.

6.1 Relatos de la experiencia docente. Una mirada hacia el ayer y el ahora.

Al llevar a cabo la codificación surgen dos subcategorías: una de ellas es la experiencia docente. A partir de ésta nacen dos registros claves: Mirada retrospectiva y Reconstrucciones desde el presente, las cuales componen dicha subcategoría a priori, además es preciso mencionar que éstas surgen de los testimonios, así que las llamaremos subcategorías emergentes, a través de estas se explica cómo se dio la inserción a la docencia y los

significados iniciales acerca de ésta. Asimismo, se expone cuál ha sido el contexto de formación de los docentes a lo largo de los años de ejercer la carrera de la enseñanza. Desde aquí lo que se pretende es hacer una reconstrucción de la experiencia formativa, partiendo de su formación de grado, abarcando su trayectoria y en lo que se han convertido y llegar hasta su práctica actual.

A) Mirada retrospectiva de la ruta profesional de los académicos del posgrado

Los criterios de selección sentados en el apartado metodológico establecían que los docentes que participaran en la investigación debían cumplir con pertenecer a los doctorados de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y además que éstos hayan tenido una formación inicial disciplinar distinta al área educativa. Cuando se realizó la caracterización se evidenció que los docentes tienen una buena preparación, debido a que obtienen los niveles académicos de maestría y doctorado para cumplir requerimientos específicos en el posgrado y desarrollarse como docentes, pero muchos de ellos no se preparan para el ámbito educativo. Los participantes pertenecen a diversas carreras de grado, entre ellas Medicina, Música, Psicología, Biología, Administración de Empresas y Filosofía. Muchos de los cuales en algún inicio no sabían que se desempeñaría en la profesión docente. A continuación se inicia a hacer la reconstrucción del trayecto que han llevado dichos profesionales, por esto se inicia con el ser docente.

El ser docente considerado como una alternativa profesional

Con el fin de conocer si los sujetos consideraban entre sus planes profesionales la dedicación a la docencia, nace el “El ser docente” entendida como la idea que tenían los participantes en torno a su dedicación a la profesión académica. Respecto a esto, ocho de los colaboradores en la investigación pertenecientes a los programas de Filosofía Contemporánea (S9FH, S10FM) e Investigación e Innovación Educativa (S2IM, S3IH, S4IM, S5IH, S6IH, S7IM) hicieron mención que ser docente no era de sus metas primordiales cuando iniciaron sus respectivas carreras, y que incluso sus perspectivas eran muy diferentes a lo que luego se convertiría en su realidad. Por ejemplo, al docente S6IH perteneciente al doctorado en Investigación e Innovación Educativa, el cual tiene una formación inicial en Biología, con maestría en Educación y doctorado en Ecología Ambiental, cuando se le realizó

la pregunta, referida a su perspectiva profesional antes de ejercer la docencia planteó: “Cuando yo estudié la carrera mi idea no era ser docente, mi idea era ser investigador” (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

En el testimonio, se evidencia que la docencia no constituía una aspiración profesional, incluso en el contexto de la entrevista él plantea su completa falta de motivación a ejercer la enseñanza y esto se confirma también por otros siete docentes, a diferencia de los participantes S1FH y S8FH del programa de Filosofía que sí aspiraban a la carrera docente. Otro ejemplo, pero que mantiene el mismo argumento, se ve demostrado por la docente S4IM del mismo programa de posgrado, pero que viene de un contexto diferente respecto a la formación inicial, de formación inicial en Medicina y posteriormente con maestría y doctorado en Educación, planteó una idea análoga:

Yo jamás pensé que iba a ser docente, desde que estaba yo en la licenciatura, yo soy de licenciatura cirujano dentista...nunca me llamó la atención, decía yo ¡no no no! Yo me acercaba con algunos compañeros que me pedían que les ayudara, que les enseñara o que les hiciera, pero ya así ser adjunto o titular no me atraía (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

En los testimonios de los docentes pertenecientes al programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa se ve reflejado que la docencia no era una aspiración como carrera profesional, debido a que las formaciones iniciales divergen de las carreras relacionadas con el área educativa. Pero la docente S4IM plantea una idea muy importante, al decir que no era ajena a explicar a sus compañeros, lo cual podría ser una muestra de su facilidad para la mediación y de su interés implícito hacia la docencia. En los casos de los participantes del programa de Doctorado en Investigación ninguno de ellos llegó a manifestar su interés por la docencia, antes y durante su formación de licenciatura, y en dicho caso, el programa es el que más está relacionado con la educación, en comparación con el doctorado en Filosofía. Manen (2003) al respecto dice que sea lo que sea que haya sucedido en el pasado, en el presente vuelve a la persona como experiencia que deja rastro en la existencia, y esto constituye una vivencia que ha dejado una marca en la vida de los docentes y que han direccionado su trayectoria.

Dos de los docentes entrevistados del programa de Doctorado en Filosofía Contemporánea también comparten las ideas de los docentes de Investigación. En el caso del participante S10FM, docente de este programa de posgrado y con formación de licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía, la idea de ser docente no constituía una aspiración profesional, aunque tampoco manifiesta que le desagradara. En dicha reconstrucción la docente tiene una postura neutral ante el desempeño de esta labor.

Tanto como pensarlo y decirte era un proyecto de vida desde luego que no, yo creo que cuando uno es muy joven no tiene mucha claridad lo que va hacer no, sin embargo, en filosofía cuando yo estudié era un área en donde éramos muy pocos alumnos... tanto como para decir que mi vocación era ser maestra, no para nada, digo con toda sinceridad, no estaba en mí, ni siquiera afirmativo o negativo, no te puedo decir que yo decía jamás voy a ser maestra y acabé siendo maestra, ¡no no no!, pero tampoco decirte, hay por vocación, tampoco, se dio, lo asumí con responsabilidad, me gustó, me quedé y sigo (Comunicación personal, S10FM, 11 de enero 2019).

En la postura se evidencia que dicha profesión no constituía un sueño profesional, pero a la vez la idea no le desagradaba, porque según su planteamiento en la juventud las personas no entienden con claridad sus metas. Pero la participante afirma que la docencia es de alta estima y por esto no le fue extraño posteriormente desempeñarse en dicha profesión. Y termina su testimonio planteando el aprecio hacia lo que hace en la actualidad y la dedicación que le muestra al trabajo que realiza.

Pero de los testimonios de dos docentes del Doctorado de Filosofía Contemporánea (S1FH, S8FH) surge que la docencia sí constituía una aspiración profesional, a diferencia de lo manifestado hasta el momento, los académicos son los únicos en mencionar de la vocación desde estudios de bachillerato y licenciatura. El entrevistado S1FH dice: “yo creo que tenía una vocación docente” (Comunicación personal S1FH, 19 de octubre 2018). Por su parte S8FM dijo que:

En realidad yo a los 16, 17 años tenía la idea, la expectativa de ser docente o sea haciendo el bachillerato sin terminarlo mi idea era ser docente entonces todo eso tiene que ver pues con cuestiones yo creo vocacionales de cómo es que terminados profesores, profesores nos orientan, nos forman, gestan este currículo oculto, en el

cual uno quiere ser de determinadas formas y también ser un factor de influencia y de cambio en el entorno, entonces estudiando el bachillerato decidí estudiar filosofía, me incliné por el área de las ciencias humanas y desde luego porque también los profesores que más influenciaron en mí fueron profesores de ciencias humanas (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018).

Los dos únicos participantes que dijeron tener un interés hacia la docencia pertenecen al programa de Filosofía, y ambos relacionaron su interés con la vocación que tenían desde la juventud hacia la enseñanza. Además de la influencia que ejercieron algunos docentes en su trayecto escolar y cómo esto los llevó a querer la docencia como profesión. Cabe resaltar que los sujetos S1FH y S8FH son de formación de licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía y llama la atención asimismo, que el primero de ellos tiene una trayectoria laboral de al menos 50 años y el segundo, una de 18 años en las aulas de clases, y parece peculiar que mencionen el gusto por la docencia desde distintos contextos y épocas.

De igual forma, es oportuno señalar que la idea de la praxis no era ajena dentro de los perfiles profesionales. Haciendo un contraste con el testimonio que el mismo participante S6IH, “Cuando yo estudié la carrera mi idea no era ser docente, mi idea era ser investigador” (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018), donde él indica que la docencia no era su aspiración primordial, pero continúa diciendo que la idea no le era extraña,

No nos hemos dado cuenta de la importancia que juega la docencia incluso en la misma práctica profesional, o sea por lo menos en las carreras disciplinarias... si eres biólogo, filósofo, físico, psicólogo no va a haber de otra, vas a dar clases (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

Como se puede observar, en el testimonio del participante se plantea la importancia de la docencia dentro de las prácticas disciplinarias y les brinda un gran valor a tales conocimientos. Posteriormente, el docente afirma que los profesionales formados en algunas carreras particulares saben que la docencia constituye una de sus alternativas principales, así que para ellos la idea de dedicarse a ésta no es ajena.

Reforzando este supuesto está el sujeto S10FM, quien también con anterioridad planteaba que sus aspiraciones profesionales no estaban relacionadas con la docencia, pero

continúa diciendo “Ahora tampoco es que los trabajos para los filósofos y las filosofas estén abiertos a la vuelta de la esquina” (Comunicación personal, S10FM, 11 de enero 2019). Aquí es evidente que para algunas profesiones la docencia es una alternativa y constituye una salida laboral y que a pesar de haber revelado en la mayoría de los casos que la docencia no constituía una aspiración profesional, algunos indicaron que este trabajo era una de las alternativas más probables, porque algunas de las carreras iniciales de los docentes son la filosofía, biología, medicina, música y psicología, y la enseñanza es una alternativa para algunos profesionales de estas áreas.

En los casos de los docentes que no tienen pensado dedicarse a la docencia (S2IM, S3IH, S4IM, S5IH, S6IH, S7IM, S9FH, S10FM), se infiere que lo que sucedió formó parte de algo que al fin tenía que pasarles a los docentes y que se concretó posteriormente. Al igual que lo plantea otro docente del programa de Filosofía, con formación de Licenciatura, doctorado y posdoctorado en Filosofía y que actualmente es director de la Facultad de Filosofía y Letras: “En la marcha sucedió la docencia y no es que no supiera que sería docente, porque qué otras alternativas tiene el filósofo ¡pues dar clases!... y de alguna manera me pareció atractivo, me gustó y posteriormente pues ya seguí. (Comunicación personal, S9FH, 11 de enero 2019).

Se observó que para algunos docentes, es natural o común que la docencia sea una de sus salidas laborales, y aunque para ellos desde un inicio la docencia no constituía una opción profesional, sí conocían que era una de las posibilidades. Y he aquí cómo inició la docencia para algunos de nuestros participantes, en donde sin previa antelación se desempeñan en este campo de trabajo. Por lo tanto, aunque no estuviese entre sus planes, la inserción a la docencia se abrió camino entre sus vidas, pero no se trata de que la docencia haya sido su única opción, como si se tratara de que la enseñanza es la profesión menos deseada por ellos, sino que por circunstancias de la vida, su trayectoria fue dirigida hacia las aulas de clase. La docencia no constituía la primera alternativa profesional para ocho de los docentes, solo para dos de ellos sí se considera una aspiración, lo cual concuerda con lo planteado por Manen (2003), al decir que en la investigación hermenéutica la generalización no tiene cabida y lo único que se puede establecer son experiencias que han vivido personas en su trayecto de vida.

De las diez entrevistas realizadas, ocho de los participantes coincidieron que la labor docente no constituía su aspiración profesional, dicho resultado está estrechamente

relacionado con elementos que plantea Zabalza (2006), respecto a que la enseñanza universitaria constituye un espacio con escasa identidad profesional, y que aunque éstos se definen como profesores universitarios, no se han preparado realmente para serlo, la identidad está más vinculada al saber científico que pertenecen. Es por esto que se deduce que los participantes están definidos primero por la disciplina que imparten y después como docentes universitarios, entendiendo que los sujetos que participaron en la investigación pertenecen a distintas disciplinas de formación que no están relacionadas inicialmente con la educación. La formación de grado ha constituido un elemento importante para determinar las aspiraciones profesionales de cada uno; además de los modelos con los cuales se formaron, ha influido en sus expectativas. Los docentes que formaron a los participantes en sus distintas carreras de grado, también estuvieron marcados por el saber científico que domina en su enseñanza. La elección de su carrera universitaria (formación inicial), que no está relacionada con el área educativa, marca inevitablemente la ruta profesional pronosticada y, por esta razón, la idea de ser docente no está prevista dentro de sus aspiraciones laborales.

En los dos participantes del programa de Doctorado en Filosofía Contemporánea que tenían vocación hacia la docencia, su testimonio se ve marcado por la influencia de sus docentes tanto de educación básica y media superior, es por esto que la identidad sí estaba presente, porque en estos, además del interés por el dominio del saber disciplinar, también se evidenció el interés por los conocimientos pedagógicos.

Inserción a la docencia: ¿Qué marco el camino a seguir?

Continuando con la reconstrucción de la experiencia formativa en el posgrado, la inclusión a la docencia es un elemento importante para conocer cómo llegaron los participantes de la investigación a la praxis. La inserción a la docencia es entendida como la razón que tuvieron los participantes para optar por esta carrera como profesión, y en todos los casos se encontró que la invitación fue el motivo principal. No se dio al azar, hubo circunstancias que los llevaron a tales decisiones, por ejemplo el participante S3IH, perteneciente al programa de Investigación con licenciatura en Medicina, el cual laboraba inicialmente ejerciendo su profesión médica, y le llegó la invitación, decidió cambiar el consultorio por las aulas de clases.

Incursiono en la docencia, me llega una invitación por parte de un amigo que si no me interesaba ingresar a ser docente en el Instituto Politécnico Nacional (IPN)...ahí es donde empiezo realmente, donde inicio mi carrera docente, trabajé 18 años en el IPN y estando ahí me invitan a la Universidad Autónoma de Tlaxcala, y cuando me invitan yo era del IPN el jefe del departamento de análisis y diseño curricular del área médico biológicas y entonces recibo una invitación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala para que les coordinara la creación de la carrera de Medicina, entonces pido un permiso, me voy a trabajar a Tlaxcala diseño la carrera (Comunicación personal, S3IH, 25 de octubre 2018).

La invitación en este caso motivó al participante a ejercer la docencia. Durante la entrevista el participante además planteaba que inicialmente él, cuando lo invitan combinaba ambos trabajos, en el cual dedicaba medio tiempo a su consultorio médico y el otro, al trabajo en la universidad, pero al final decidió dedicarse tiempo completo a la docencia, porque le gustó la enseñanza y además por las exigencias que ésta implicaba, esto lo llevó a seguir su preparación en el área educativa obteniendo su maestría y doctorado en Educación. De igual manera, el participante S6IH dijo que la invitación fue lo que determinó su carrera como docente, pero con la diferencia que la invitación le llega aún estando en la licenciatura, y a temprana edad inicia su labor.

Estando en la carrera me invitaron a dar cursos y entonces ahí empecé a dar clases, tenía yo 19 años todavía no tenía la carrera, primero entré como ayudante, luego me invitaron a dar un curso y ya después de eso entré en la universidad a dar clase, me invitó a dar un semestre la materia de ecología que fue un absoluto desastre o sea yo era dos años más grande que mis alumnos o una cosa así no me tenían absoluto respeto y a mí no me interesaba la disciplina y esas cosas, yo llegaba, daba mi clase y el que entendía bien y el que no era su problema y bueno fue absolutamente desastroso (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

El docente pone en evidencia que la invitación también determinó su carrera como docente y además comparte su punto de vista acerca de su primera experiencia en las aulas de clases, la describe como una actividad llena de obstáculos y dificultades, desligada

completamente de la enseñanza centrada en el estudiante. Otro ejemplo claro es la afirmación de la participante S4IM, la invitación llega durante la licenciatura,

Cuando yo estaba en la licenciatura varios maestros me invitaban a que fuera yo su adjunta para que este ayudara sobre todo en nuestra licenciatura, siempre me invitaban y llega el momento en que del Instituto Politécnico me invitan a trabajar dentro del instituto, entonces entro a trabajar en la escuela de medicina y miopatía y ahí estando trabajando me invitan, o sea casi siempre o sea curiosamente ha sido por invitación las cosas, o sea yo no las he buscado, sino que me han pedido que colabore (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

En los casos de los participantes del programa de investigación, todos llegaron a la praxis por medio de la invitación, y en algunos de los casos se vieron obligados a abandonar sus carreras iniciales, siendo esta una razón para pensar que la docencia constituye una alternativa profesional deseable y con amplio desarrollo profesional. En el posgrado de Filosofía ocurrió lo mismo, todos llegan por invitación a ejercer su práctica de enseñanza, bajo un programa de ayudantía en la universidad y estos se integran directamente a la docencia universitaria.

Determinados alumnos se van incorporando a la ayudantía docente y esto sirve como una preparación para después ejercer el magisterio después pues se hace la invitación para formalizar esto, entonces el profesor te invita a cursar el servicio social realizando actividades académicas, entonces en ese momento pues yo empecé a dar clases bajo ese formato (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018).

El docente plantea una idea importante al afirmar que la práctica de ayudantía que realiza es un tipo de formación para posteriormente ejercer el magisterio, lo que refuerza la aseveración anterior que él mismo planteaba, donde dice que tenía vocación hacia la docencia y que además su interés se vio influenciado por los docentes que le impartieron clases. Así fue la experiencia que vivió la docente S10FM, pero varía en el hecho de que ella plantea un nivel de persuasión, ante una situación de crisis de profesores de filosofía, en donde los alumnos se ven tentados ante una oportunidad laboral.

La demanda de maestros de filosofía era muy grande de tal manera que por aquí estaba uno pasando del ciclo básico al ciclo de profundización, inmediatamente nos empezaban a invitar a dar clases y a presentarnos un panorama de, les conviene, van a fortalecer sus conocimientos, entonces más de una o unas caímos en la tentación y empezamos a dar clases muy jóvenes, sin terminar las carreras (Comunicación personal, S10FM, 11 de enero 2019).

Los maestros de Investigación y Filosofía concuerdan que llegan a la profesión docente a través de la invitación, en algunos de los casos, directamente antes de finalizar la carrera de licenciatura, y otros para desempeñarse en otros distintos escenarios educativos, entre ellos la escuela secundaria o preparatoria, pero en ambos casos, todos llegan a converger en la docencia de nivel superior hasta llegar al posgrado. En todos los casos ocurrió lo que señala Goggi y Kolodny (2009), muchos de los docentes que están a nivel superior no tenían la intención de ser profesores universitarios, y a menudo dicho rol es una realidad a partir de una invitación de algún profesor a incorporarse como ayudante de cátedra. Y es por esto que se tiene que tener en cuenta que muchas veces la formación pedagógica no fue necesaria en la formación del académico. En la presente investigación la invitación sí es la causa principal por la cual los docentes se encuentran hoy en día impartiendo clases, pero la invitación no solo vino de un docente de los participantes, sino que también de amigos o algún conocido.

Lo encontrado tiene sentido cuando lo estudiamos desde el punto de vista de Larrosa y Skliar (2007) cuando plantea a la experiencia como eso que me pasa, pero que no depende del sujeto, pero le está ocurriendo; en ninguno de los casos la invitación surgió por acciones propias del docente, sin embargo llegó a su vida y esto fue un evento determinante en la vida de los participantes. Y como Larrosa (2007) continua, no hay experiencia sin la aparición de un alguien que interviene en la vida de las personas. Además se plantea que la inserción se realizó a muy temprana edad, por tanto realizada con poca experiencia, y resultaba en clases que no lograban los objetivos educativos. Cabe resaltar que ninguno de los docentes entrevistados antes de iniciar la docencia estaba preparado en temas pedagógicos y por esta razón no tenían dominio de los conocimientos básicos para el desarrollo de una clase, algunos llegando a desarrollarla a través de modelos docentes que habían experimentado.

Preconcepción acerca de la docencia. ¿Yo pensaba que ser profesor era...!

Los testimonios de los docentes han puesto de manifiesto que la docencia en ocho de los casos estudiados no era un proyecto de vida, pero por diversas circunstancias ellos llegaron a desempeñarse en dicha profesión, y es claro que inician su trayectoria profesional en la enseñanza. Pero una pregunta surge al ver tales resultados, y es que ¿ellos conocían las implicaciones de enseñar?, para esto es oportuno conocer la concepción de docencia que ellos tenían en el momento que iniciaron su desempeño profesional, porque de alguna manera poseían algún conocimiento de las implicaciones docentes, ya sea de su experiencia como estudiantes o de alguna otra fuente.

La preconcepción acerca de la docencia en este caso se considera como el concepto de enseñanza que poseían los académicos antes de llegar a la práctica, este tema es de interés porque se quiere establecer una relación entre las ideas anteriores y la actual en torno a este concepto que tenían en el pasado, y así establecer si por medio del proceso formativo se logró un cambio en torno a los conceptos de docencia. Por ejemplo, el participante SI6H, cuando inició su labor aún cursando sus estudios de licenciatura en Biología, manifiesta que “creía que era simplemente transmitir los conocimientos” (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018). Esto es lo que el docente continúa afirmando luego que compartiera que su único interés era la asignatura y que su primera experiencia fue desastrosa. Otro ejemplo que de forma semejante comparte su idea en esa época es la participante S4IM, con formación inicial de cirujano dentista,

La percepción que tiene uno generalmente es transmitir el conocimiento y nada más, es la transmisión de conocimiento, pero no tenemos idea real de lo que implica todas las demás acciones que implica el transmitir el conocimiento de manera formal (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

En el discurso de ambos participantes se evidencia la concepción que tenían a inicios de su labor profesional, era centrada en el contenido y el docente, en este caso no tenían al estudiante como un factor clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. También surgen testimonios que dentro de la concepción de docencia incluyen un tipo de formación al estudiante más integral, por ejemplo la docente S7IM dice:

Pensaba que gran parte del éxito educativo, del éxito del aprendizaje era responsabilidad del docente, entonces, que el docente, aparte de tener toda la autoridad disciplinaria autoridad en el sentido en el dominio de la disciplina y el conocimiento de la disciplina; tenía que tener otras habilidades, unas habilidades propias del docente que no solamente pudiera transmitir o dar información a los estudiantes que los motivara, que les transmitiera el gusto, la pasión por lo que hacen (Comunicación personal, S7IM, 27 de noviembre 2018).

La docente no plantea solo los contenidos como eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje, la motivación hacia la asignatura constituye para ella un elemento determinante dentro de los procesos formativos de sus educandos. Y para ella esto es algo que lleva a cabo en las aulas de clase, teniendo en cuenta que el eje central es el estudiante, y no el docente, en el contexto de la entrevista. Ella además decía que el estudiante tiene una responsabilidad en su proceso de aprendizaje, y que no todo depende del docente. La reconstrucción testimonial deja saber que antes de ejercer la docencia, la consideraban como mera transmisión de conocimientos, teniendo énfasis en la enseñanza centrada en el docente y el contenido.

Al respecto, vimos en los capítulos anteriores que Barrón (2015) plantea tres modelos de formación, teniendo en cuenta los testimonios de los participantes, sus palabras están relacionadas con el modelo tradicional que concibe al docente como un técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes en la búsqueda de la eficiencia. Permea una visión conductista en donde la tarea fundamental del docente es el diseño de los estímulos y los ambientes para la aplicación de los mismos, con el fin último de generar aprendizajes observables, medibles y cuantificables. El alumno en este caso es visto como un sujeto pasivo, tanto en su proceso de aprendizaje como en la dinámica del aula. En los discursos puestos a manera de ejemplo, la preconcepción de la docencia estaba ligada a un mero proceso repetitivo ligado más a la idea conductista de transmisión recepción.

Al respecto, Villanueva (2001) explica que la enseñanza centrada en el contenido y el profesor está relacionada con un tipo de práctica mecanicista, estrictamente rígida y repetitiva, desligada de la realidad y no útil para la vida individual y colectiva. Pero cabe resaltar que éste es un concepto que los participantes tenían de docencia hace muchos años,

cuando ellos apenas iniciaban su trayectoria laboral. Lo importante en este caso es conocerlo y tener claro si la experiencia ocasionó un cambio conceptual. Acerca de esto, Manen (2003) dice que la experiencia constituye una forma de aprendizaje a través de la reflexión de eventos que ya ocurrieron. Esto lleva a pensar que los eventos que se dieron en el origen de la docencia conllevaron a la reconstrucción de los esquemas mentales de los docentes para realizar la práctica docente.

La mirada retrospectiva pone en evidencia que la experiencia docente en ese momento los llevaba a posicionarse en la concepción centrada en el contenido y el profesor. Pero más que una enseñanza centrada en el docente, el contenido es un elemento muy importante en el proceso, debido a que se identificó que la disciplina constituye una habilidad que los docentes tienen que poseer como conocimiento relevante, para poder ejercer la docencia, esto es algo que más adelante veremos que se refuerza. Ahora en la reconstrucción narrativa de la experiencia, se pasará de experiencias anteriores, a conocer más la forma en que llegaron a la construcción del ahora.

B) Reconstrucciones desde el presente. Cómo se reconoce el ahora

Las reconstrucciones que han llevado a la reestructuración de los saberes que los participantes tienen en cuanto a docencia es otro de los registros que se encontró presente en los testimonios docentes. Es importante mencionar que en ella se hace referencia a la vivencia que han tenido los docentes en el desarrollo de su práctica y que los ha llevado a la búsqueda de la mejora de su labor, como una reconstrucción que tienen a partir de muchos años de experiencia.

La vocación como elemento influyente en el trabajo educativo

A partir de conocer que la docencia es una profesión de carácter social, la vocación constituye un elemento importante de conocer dentro de la presente investigación. Es por esto que a los participantes se les preguntó acerca de la incidencia de la vocación en su carrera docente que ahora desarrollan.

Anteriormente se conoció que ocho de los docentes de los doctorados de Investigación y Filosofía, no tenía como meta profesional la docencia, sin embargo, los participantes sabían

que en sus carreras de grado la práctica era inminente como parte de sus opciones laborales. A la vez todos los participantes llegaron a la docencia por invitación que de alguna u otra forma les hacen y de esa manera todos inician su carrera en la enseñanza. Y finalmente como parte de un diagnóstico se les preguntó acerca de su concepción sobre docencia, de esto se pudo establecer que la idea que tenían a inicios de su práctica educativa era basada en un modelo centrado en el profesor y en el contenido.

Partiendo de esto es oportuno conocer el papel que ha jugado la vocación como elemento que ha contribuido a la formación de los docentes y si ha sido un elemento importante dentro de sus carreras. Cuando los docentes hicieron referencia a este tema antes de decir si tenían o tienen vocación por el trabajo que realizan, definieron lo que para ellos es vocación: “si vocación la entendemos como ese sentido de gusto y pasión por el trabajo por lo que haces entonces sí tengo vocación” (Comunicación personal, S7IM, 27 de noviembre 2018). La docente cuya formación inicial es en Psicología y sus estudios de posgrado están ligados a la educación, decía que ella no pensaba ser docente durante sus estudios de grado, pero que ella siente esa pasión por lo que hace y que le gusta la práctica actual de la enseñanza. En el mismo programa de doctorado, el doctor S3IH comparte el mismo concepto:

Para ser docente desde mi punto de vista es como cualquier otra profesión tienes que tener vocación, tienes que tener pasión por ella, tienes que comprometerte con ella, querer lo que haces porque si no es como, yo siempre he dicho que un trabajo en donde te gusta lo que haces, haces lo que te gusta y que además es remunerado pues es un privilegio (Comunicación personal, S3IH, 25 de octubre 2018).

Los participantes S7IM y S3IH comparten la misma definición de vocación, ambos están de acuerdo que la vocación es el gusto y la pasión por lo que haces. El último además realiza un señalamiento importante al decir que si trabajas con vocación es un privilegio ejercer la profesión. Asimismo, los docentes de Filosofía también poseen una definición sobre vocación, uno de ellos por ejemplo señaló “nosotros experimentamos un llamado y si lo seguimos eso nos orienta en la vida y creo que sería un llamado desde que tengo nueve años” (Comunicación personal, S1FH, 19 de octubre 2018). El docente del doctorado de Filosofía manifiesta que además de la pasión que se puede experimentar debido a la vocación, ésta es un llamado que se percibe para realizar un determinado trabajo.

Al mismo tiempo, los docentes entrevistados añaden que ese gusto por lo que haces incide en la efectividad de la práctica porque expresan que “la vocación es un elemento importante para ejercer cualquier cosa en la vida, si no amas lo que haces lo vas a hacer mal, es claro y contundente” (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018). Aquí se ve reflejada la perspectiva del docente en cuanto a la incidencia que para ella tiene la vocación en el trabajo que lleva a cabo, y asimismo para él la vocación tiene relación directa con la efectividad laboral.

La perspectiva anterior es compartida por la docente porque ella también dice que “tener vocación de docente es totalmente lo que te va a motivar y lo que te va a mover...si tienes vocación yo creo que siempre vas a tratar de estar haciéndolo lo mejor posible”(Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018). Aquí los docentes expresan lo importante que es para ellos la vocación como un componente que les motiva a realizar mejor su labor como educadores, y se podría decir que es uno de los motivantes para realizar con calidad su trabajo.

En otro sentido, aunque los docentes expresan que la vocación para ellos es lo que motiva, apasiona y les genera el gusto por la docencia, no admiten que ésta haya surgido antes de ejercer la labor educativa, lo cual concuerda con los planteamientos anteriores de que no se concebían siendo profesores. No obstante, ellos consideran que “es bien importante eso que llamamos vocación, tal vez en algunos casos se despierta más tarde que en otros, pero es el motor fundamental” (Comunicación personal, S5IH, 26 de noviembre 2018). S5IH le atribuye importancia a la vocación, pero admite que en él, ésta despertó de forma tardía, pero durante la entrevista reconoció que también para él la vocación es lo que lo motiva a hacer cada día mejor su trabajo. Al igual que el testimonio anterior, otro participante dice “la vocación la cultiva uno ya después...sí creo que sí la docencia tiene mucha vocación, quienes no la descubrimos en nuestro momento y ahora ya lo estamos viviendo pues sí es cultivarlo y mantenerlo” (Comunicación personal, S2IM, 30 de octubre 2018). Lo señalado por los docentes dice que la vocación se puede cultivar o despertar durante la realización del ejercicio, y esto es lo que te ayuda a realizar esta profesión de carácter humanista.

La vocación, en este caso, es una pasión que está estrechamente relacionada con el gusto por lo que haces. Lo expresado con anterioridad por los participantes precisa que la vocación

es el gusto, la pasión y la motivación por el trabajo que se realiza, evidencia de esto es el testimonio “me encanta, me gusta, lo disfruto sí, yo salgo de clases contenta, puedo entrar con todo el peso que a lo mejor hay algo, pero empiezo a dar clases y a mí se me olvida todo” (Comunicación personal, S10FM, 11 de enero 2019). En el contexto de la entrevista esto se vio reflejado en la manera efusiva con la cual fue expresado, aunque para ella la docencia no era una aspiración laboral, en la actualidad le apasiona el desarrollo de la carrera docente.

Distinto a lo que se ha venido discutiendo, el participante S3IH dice que su vocación se desarrolló por influencia de sus docentes cuando él era estudiante.

Una parte muy importante para mí en esta llamémosle vocación tuvo que ver los docentes o los doctores que me formaron... algunos de estas grandes personalidades influyeron mucho en ese cambio de concepción, en poder ver en esas personas su compromiso, su pasión, el cariño sobre lo que estaban haciendo sobre la profesión docente...yo creo que esa vocación y la pongo entre comillas me la inculcaron dentro del proceso formativo (Comunicación personal, S3IH, 25 de octubre 2018).

Aun queda por conocer cuándo se despierta esa vocación que menciona el docente, porque recordemos que el docente tiene una formación inicial en Medicina y posteriormente se incorpora a la docencia y a continuación realiza sus estudios de posgrado en Educación, entonces no se establece si la vocación surgió durante los estudios de licenciatura o de posgrado, pero sí queda muy claro que la vocación forma parte en la actualidad de su ser docente.

Los resultados discutidos hasta el momento en torno a la vocación están estrechamente relacionados con los planteamientos de Bain (2007), cuando dice que la docencia requiere de una fuerte vocación entendida como entusiasmo, motivación hacia el trabajo que se realiza y compromiso hacia dicha profesión. Estos elementos conllevan a los docentes a ser innovadores, saber facilitar el aprendizaje y estar preocupados por sus estudiantes y ser un buen profesional. Este autor comparte la relación estrecha que hay entre la vocación y el desempeño de los docentes y es lo que se encuentra en la narrativa de los participantes. En todos los casos mencionaron tener vocación en la actualidad por lo que hacen y para los docentes esto ha favorecido su labor.

Búsqueda del conocimiento didáctico pedagógico no escolarizado

Los docentes que participaron en el estudio, aun viniendo de diferentes carreras, llegaron a la docencia por medio de la invitación y ahora cuentan con una experiencia de entre 16 y 50 años. A lo largo de todos estos años es oportuno conocer si los docentes tienen necesidades didáctico- pedagógicas y la forma en que han logrado obtener estos conocimientos en torno a esta área. La formación no escolarizada en este caso es la búsqueda del conocimiento y constituye un elemento importante porque será entendida como la manera en que los docentes han tenido una experiencia formativa a través del ejercicio docente y han llevado a cabo la praxis. Por medio de esto se logró poner en evidencia que los docentes se han formado por medio del ejercicio de su práctica. Además, se encontró que en la búsqueda del conocimiento didáctico-pedagógico, los académicos han construido su formación y han recurrido a diferentes formas para lograr satisfacer las necesidades requeridas para mejorar su praxis. Las formas no escolarizadas fueron alternativas y entre ellas se encuentran:

- El estudio autodidacta
- Colaboración entre compañeros
- Evaluaciones de los estudiantes
- Modelos de sus docentes
- Investigación
- Los errores y llamadas de atención

Todas estas constituyen opciones de preparación para ejercer la labor educativa que tanto los docentes del programa de doctorado en Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea manifestaron en sus testimonios, y los ha llevado a tener los conocimientos pedagógicos para llevar a cabo la tarea docente.

La formación autodidacta es una forma de búsqueda de conocimiento pedagógico, y ésta se caracteriza por la lectura de diversos autores y temas educativos, siendo esta una forma que todos los docentes de ambos programas han logrado conocer temas sobre la enseñanza y aprendizaje. A manera de ejemplo vemos el testimonio de los participantes, S6IH, S2IM y S9FH, quienes hacen mención a este tipo de búsqueda del conocimiento. S6IH dice: “siempre he creído que si quieres hacer bien las cosas tienes que leer antes sobre eso (...) si quieres

hacer algo bien tienes que leer, que la teoría siempre es algo que te apoya a hacer bien la práctica” (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018). Para este docente la lectura constituye una herramienta de formación para mejorar la práctica que realiza en el aula de clases, y a pesar de tener formación disciplinar, específicamente en Biología, para él la enseñanza de las ciencias tiene que tener bases pedagógicas. Con este testimonio se puede enfatizar que existe una estrecha relación entre las disciplinas y que los docentes universitarios son didactas y aunque utilicen diversas formas de enseñanza todos realizan la misma función (Zabalza 2011).

Me pusieron a leer a Piaget me pusieron a leer pedagogía (...) había otra persona que se encargaba de darme la asesoría pedagógica y pues así fue como me fui metiendo de una manera un poco más seria, o sea, me di cuenta que la enseñanza de las ciencias tiene bases muy sólidas que yo no tenía (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

El participante también expresa que la enseñanza de la ciencia necesita de conocimientos pedagógicos para desempeñarse de forma eficaz. S2IM también hace mención respecto a ello:

Yo creo mucho también en la formación docente, una parte si tengo que soy autodidacta me hago de materiales, voy a bibliotecas, librerías, hago búsquedas y por mi parte estudio cuestiones que tienen que ver con esto de impartir clases, pero otra también y es esa hasta la fecha la tengo es que uno tiene que estarse formando continuamente...es como yo considero que he ido complementando esta parte de no haber estudiado para docente y dedicarme a la docencia...yo me auto-capacito a través de tutoriales de internet por ejemplo (Comunicación personal, S2IM, 30 de octubre 2018).

En el programa de doctorado en Filosofía también todos los docentes mencionan que la búsqueda de conocimiento autodidacta ha sido una manera en la cual se han formado en temas pedagógicos, por ejemplo S9FH menciona:

Fundamentalmente en textos que yo adquirí y con los cuales me apoyaba para la organización de dinámicas o para preparar algunas clases en donde pudiese yo ligar el contenido de los programas de forma dinámica y de forma atractiva para los

estudiantes no... posteriormente fue la experiencia en nivel medio superior a partir de los textos que yo consultaba no, eso fue digamos de forma autodidacta (Comunicación personal, S9FH, 11 de enero 2019).

En el doctorado de Filosofía, los docentes también reconocen que buscaron los conocimientos pedagógicos de forma autodidacta para realizar la práctica docente, porque su formación de grado y posgrado está basada en el conocimiento disciplinar de la Filosofía. Pero que hayan realizado dicha actividad formativa, no hace referencia a que den mayor relevancia de dichos conocimientos sobre los disciplinares.

La colaboración también corresponde a un tipo de formación, y ésta es entendida como las contribuciones que puede hacer otra persona en temas pedagógicos que contribuyan a mejorar el ejercicio. Esta fue mencionada por los docentes del programa de Filosofía (S1FH y S8FH) y de Investigación (S3IH, S4IM, S5IH y S7IM). Por ejemplo S5IH perteneciente al programa de doctorado en investigación dice al respecto:

Cómo mejorar la práctica docente me ha llevado a indagar (...) es necesario pedir ayuda, buscar más documentos en fin, las teorías son importantes (...) el compañero que está cerca también puede ser un guía, líder un ejemplo y puede transmitirme cosas que no sepas entonces para mí en ese momento cuando en retrospectiva quiero analizar creo que siempre aprendí de los demás siempre aprendí de todos y esa necesidad creativa fue el impulso, fue el motivador para mí porque seguí adelante por seguir un ejemplo, por supuesto mis maestros fueron fundamentales...yo pude aprender de los demás y reproducir tal vez algo que en esos momentos digo ya en una formación es muy importante seguir ahora...y puedo decir que todos aprendemos de todos realmente... y apoyarnos en otros colaboradores en caso de que desconozcamos el tema, aquí sería bueno reconocer hasta donde yo no sé del tema para buscar ayudar con expertos y entonces si realmente no domino el tema, sabes que, acudo a otro compañero, tengo este problema y mira cómo lo podemos ayudar para, a veces es aclarar ideas, a veces van hasta otras cuestiones como tutorías (Comunicación personal, S5IH, 26 de noviembre 2018).

La colaboración entre compañeros de trabajo también puede constituir una manera en que los docentes construyen su experiencia didáctico-pedagógica, porque dentro de esa reciprocidad está el intercambio de experiencias que pueden ayudar la práctica misma que ellos desarrollan.

La investigación es otro fundamento que se señala en los testimonios, recordando que esta praxis es una de las labores que ejerce el docente de posgrado, y los académicos la describen como un elemento que los ha llevado a la retroalimentación de su práctica. En el posgrado de Investigación es donde se dijo que ésta es un elemento de formación, porque es donde los trabajos están más estrechamente ligados a la educación, en cambio ningún docente del programa de Filosofía lo menciona durante las entrevistas. S4IM dice:

En todas las áreas en todas las disciplinas tiene uno que estar constantemente retroalimentando nuestros conocimientos, durante las mismas investigaciones que hemos realizado han servido para retroalimentar la práctica docente y entonces es a través de esas investigaciones como por ejemplo el manejo de la rúbrica, del portafolio, cosas que yo ni idea tenía porque obviamente tanto en la maestría como en el doctorado no nos dan ese tipo de situaciones, algunas cosas si las llegué yo a conocer, no a la profundidad que más adelante tuve que leer, estudiar... así fue como fui adquiriendo conocimientos y ampliando el conocimiento dentro de las mismas investigaciones o las redes en las que se ha estado haciendo investigación en determinados aspectos y que obviamente implica entrar a leer más cosas y estudiar conceptos que no conocía uno...con los mismos estudiantes con las acciones que se han llevado a cabo y lo que se hace, modificando lo que hicimos (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

Los docentes del programa de Investigación describen este elemento como un tipo de ayuda para mejorar la práctica educativa, lo cual es muy importante porque ésta constituye otra de las labores propias del quehacer docente universitario.

La evaluación de los estudiantes o la evaluación del curso que realizan los alumnos se menciona como otro tipo de formación de influencia, porque los docentes de los programas de Investigación (S2IM, S3IH, S4IM, S5IH, S6IH y S7IM) y Filosofía (S8FH y S10FM) aseveran que la opinión de sus estudiantes los lleva a modular su actuar pedagógico en el

aula de clases, porque de las sugerencias brindadas por el estudiantado los docentes conocen sus debilidades y fortalezas, esto que expresan los docentes adquiere un verdadero sentido cuando la docencia estaba basada en el modelo centrado en el estudiante, porque en este sentido el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno. Se cita un testimonio como ejemplo de dicha idea:

Creo que la misma práctica que he venido realizando y las experiencias que me han ayudado es precisamente a lo mejor la opinión de los propios alumnos, tanto cuando me hacen una crítica como cuando los veo que sí pudieron desarrollar lo que tenían que hacer...en cierta parte puede ser la evaluación a través de los alumnos, pero también a veces es la experiencia propia, el poder entender mejor algunos conceptos y temas que antes ni idea tenía yo creo (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

El docente S4IM dice que los procesos formativos se pueden dar a través de procesos de evaluación del estudiantado, ésta a la vez es una forma a través de la cual los docentes evalúan su práctica. Lo mismo refleja lo enunciado por el participante S5IH “Aprendo en la actualidad de mis alumnos, o sea, mis doctorantes no vienen en cero” (Comunicación personal, S8FH, 26 de noviembre 2018). La docente S7IM también comparte la postura sobre la importancia del estudiante en su experiencia formativa al manifestar:

Estoy convencida que en los posgrados (...) aprendemos en la práctica, si aprendemos en la práctica también enseñamos (...) coincido con el aprendizaje durante toda la vida porque como seres humanos aprendemos todo el tiempo entonces no quiere decir que como doy clases en doctorado ya no tengo nada que aprender, al contrario es cuando más necesito estar actualizando aparte de los temas, en las corrientes, en los enfoques educativos, que tengo que revisar por la asesoría en general seguimos aprendiendo yo decía, yo sigo aprendiendo con mis estudiantes no, en términos sí de conocimiento seguramente pero en términos de actitudes de personalidades entonces pensar otra característica del docente de posgrado es pensar que seguimos aprendiendo y que mientras estemos en la docencia debería de ser una de nuestras funciones principales la actualización, el aprendizaje permanente (Comunicación personal, S7IM, 27 de noviembre 2018).

Además de mencionar al estudiante como factor formativo, también cita la constante formación a la que los docentes tienen que someterse para estar al corriente de los temas actuales. La práctica también es mencionada como un elemento que ha promovido su formación y está entendida como el ejercicio que se realiza en el aula de clases. Los modelos docentes se mencionan en los testimonios como un tipo de formación, y éste es señalado exclusivamente por los docentes del programa de Filosofía.

Veía determinados profesores y decía yo quiero ser como él, en las formas de caminar, en las formas de escribir en el pizarrón, de diagramar, de hacer pausas, entonces y por otro lado decía no quiero ser como ese profesor entonces esto es verdad, la pedagogía en México está mal desarrollada, aprendemos fundamentalmente a ser docentes con la ejemplaridad de aquellos que nos han enseñado lo cual también arrastra vicio y que con el tiempo a través de la interacción con el estudiantado, pero también con la reflexión de las formas de enseñanza esto va cambiando... buenos profesores también fueron buenos esquemas de preparación (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018).

En el primer capítulo se mencionaba que la práctica docente puede estar marcada por modelos adoptados por emulación del alumno respecto al docente. El profesor novato sabe lo que tiene que hacer, cuando tiene claro lo que ha decidido no repetir (Esteve, 2006). Por esta razón es que se puede decir que en la emulación puede ayudar el desarrollo de prácticas educativas, que de alguna manera han venido a formar parte de la praxis en el aula.

La práctica formativa basada en modelos docentes también está relacionada con los planteamientos de Chamlian (2003), él identifica que los docentes orientan su práctica imitando a sus propios maestros. Cabe resaltar que la práctica de imitar a los propios maestros se ve reflejada desde los inicios de su labor como docentes, y es la manera en que ellos han decidido llevar a cabo el trabajo pedagógico. Esto se realiza a partir de ideales y principios generales que se espera orienten la acción futura de los que enseñan, cabe resaltar que los docentes del programa de Filosofía tienen una larga experiencia y por ello cabe decir que esta praxis también lleva ejecutándose desde hace décadas.

Vezub (2007) también tiene un punto de vista similar porque sostiene que los docentes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar

situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas, o bien de sus primeras matrices de aprendizaje. Los modelos docentes son determinantes para la acción de los futuros docentes. Los resultados obtenidos permiten suponer que en el posgrado de Filosofía los académicos recurrieron a los modelos docentes para desarrollar su práctica, porque fue una alternativa que les pareció satisfactoria en su época de estudiantes. Es por esto que las prácticas de los profesores que ellos tuvieron fueron determinantes para iniciar su praxis y para el desarrollo actual de la misma. Esto permite deducir que esta alternativa de formación ha logrado satisfacer las necesidades que el docente ha tenido a lo largo de los años en el aula de clases.

Debido a su escasa experiencia, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas o bien de sus primeras matrices de aprendizaje. La posibilidad que tienen de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa dada, depende en parte de que dichos elementos les hayan sido presentados previamente durante su formación (Vezub, 2007).

De forma similar S10FM también dice:

Procuras no repetir los errores de los maestros que no te gustan como te dan su clase y si reproducir aquello que te gustan como te dan las clases no, y poco a poco una va ganando experiencia si, yo sabía que habían excelentes maestros, que tuve excelente maestro (...) yo asumí que habían buenos maestros y maestras que fueran mi ejemplo que yo quería ya después llegar a ser así, quería tener esos reconocimientos como yo lo reconocí y afortunadamente lo logré y con los que eran chafas que siempre ha habido chafas pues esos ni los tomaba en cuenta, decía jamás voy hacer lo que hace ese maestro por qué, porque a mí ese maestro no me aportó nada si y como no me aportó nada no había problema no..... (Comunicación personal, S10FM, 11 de enero 2019).

El modelaje también ha constituido un tipo de formación de los docentes de Filosofía para desarrollar su práctica, recurriendo específicamente a la imitación de aquellos profesores que han tenido un grado de significancia en su trayectoria como estudiantes.

Asimismo, el error es un tipo de formación mencionada, lo cual lleva a buscar otras formas de enseñanza o adecuar los modelos de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo. Este tipo de alternativa de formación han sido mencionada por los participantes del programa de Investigación (S3IH, S5IH, S6IH y S7IM) y Filosofía (S1FH, S8FH, S9FH y S10FM).

Con muchos errores no, errores primeros científicos...entonces la construcción del conocimiento es sumamente errática (...) y lo cual quiere decir que probablemente nos equivoquemos y tengamos que volver a empezar desde otro punto (...) muchos errores en clases, es decir, ajustes que con la comunicación directa con los alumnos o indirecta a través de la institución que puede ser el coordinador o los directores en los llamados de atención. Durante 18 años me he equivocado bastante me sigo equivocando todos los días en clase, pero, intento minimizar en la medida de lo posible esas equivocaciones manteniendo una comunicación más abierta con los estudiantes, es decir, siempre preguntando buscando, haciendo evaluaciones del curso. Creo que esas llamadas de atención que he tenido en mi experiencia docente han sido buenas, pero sobre todo yo creo que me ha cambiado no la llamada de atención, porque la llamada de atención puede venir sino el tragarte un poco el orgullo, respirar y modificar antes de que, o sea, antes de suponer que lo sigues haciendo bien y que se joda el mundo, porque lo vas a seguir haciendo así, o sea, me ha cambiado en el sentido que me ha enriquecido, me ha hecho mejor, para ser, para estar más atento también a mí, en un proceso de auto exploración y auto conocimiento (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018).

En el doctorado de investigación, también fue mencionado que a través de los errores que se cometen en el aula es que existe un aspecto formativo, porque dichos desaciertos llevan a prepararse para mejorar la práctica.

Primero cuando diseñas un curso lo diseñas así con mucho entusiasmo, cuando es nuevo y todo eso y vas aprendiendo de los errores y vas ajustándolo y la verdad que ya en la quinta vez que das el curso ya los ajustes que haces son mínimos (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

Los errores también son mencionados por los participantes como un elemento de mejora de la praxis, y los docentes manifiestan que esta experiencia es un elemento que contribuye a la superación. Los académicos igualmente aluden a estas seis formas de obtener los conocimientos pedagógicos y desarrollar la práctica docente, las cuales ya fueron mencionadas y además se referenció la palabra de los sujetos a través de sus testimonios. En relación a esto, los docentes del programa de Filosofía e Investigación comparten experiencias semejantes en cuanto a algunos tipos de formación como la autodidacta, colaborativa, modelos docentes, investigación, evaluación de los estudiantes y el error y llamadas de atención. Es decir, los académicos de Filosofía e Investigación mencionaron que ésta es una forma de aprendizaje para el desarrollo de la docencia.

La formación colaborativa, evaluación de los estudiantes, investigación, modelos docentes y el error y llamadas de atención evocan cada uno un modo en que los docentes han logrado realizar una experiencia formativa, y además se evidencia que para el logro de las mismas se necesita de las personas relacionadas con el contexto educativo. De esta forma se puede afirmar que dentro de las mismas vivencias que hay en el quehacer docente hay experiencias que logran que haya un aprendizaje; relacionado a esto Schön (1992) plantea que incluso en las rutinas hay conocimiento como saber colectivo, en forma de conocimientos prácticos, costumbres y tradiciones.

Por el planteamiento anterior de Schön (1992) se puede deducir que hay personas que pueden intervenir en ese proceso de aprendizaje, como los colegas y estudiantes. Chamlian (2003) también piensa que hay docentes que han sido instruidos por sus colegas, y esto lo mencionan los participantes del estudio. También Davinis (2008) señala que quienes aprenden requieren de quienes les enseñan, les muestren, les demuestren, les transfieran experiencia, los orienten y guíen en las decisiones para la acción. El aprendizaje en la práctica no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertadas en la realidad de la enseñanza misma. En dicho caso, colegas y estudiantes también contribuyen a esos procesos de aprendizaje y pueden llegar a ser una ayuda significativa para la mejora de la praxis como mencionan los docentes entrevistados. También Hativa (2000) otro autor que trabaja el tema dice que fuentes de aprendizaje que ayudan a mejorar las

habilidades docentes son el ensayo y error, la autoevaluación, la retroalimentación proporcionada por los estudiantes y la observación de maestros experimentados (p.19).

La investigación fue otro aspecto mencionado, pero solo los docentes del programa de investigación lo citaron dentro de sus testimonios. Recordemos Monereo y Domínguez (2014) hablan de los cinco roles profesionales del docente:

- El especialista en su disciplina
- El de docente y tutor de sus alumnos
- El de investigador
- El de profesional en su área (paralela a su actividad como docente)
- El de gestor en alguna de las áreas.

Los profesores universitarios se sienten más identificados con la figura del experto o el de investigador en un ámbito disciplinar específico. Teniendo en cuenta el punto de vista del autor, los docentes se identifican con su saber disciplinar y como investigadores.

A diferencia de las alternativas de formación mencionadas que requieren de la intervención de otras personas, porque se requiere de la relación con otras personas del contexto educativo, porque de la definición de Larrosa y Skliar (2009) se sabe que la experiencia tiene ese componente de intervención externa; sin embargo, aclara que todo el contexto gira alrededor del sujeto y por tanto esto influye en su formación. A pesar de que la búsqueda del conocimiento no escolarizado se realiza de forma individual, la exterioridad juega un papel importante en la vida de los sujetos.

Lo descrito hasta el momento hace referencia a que los docentes de ambos programas doctorales se han formado a través de la experiencia, porque Ferry (1997) dice que la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en otros. Esta construcción es sobre la misma marcha del ejercicio profesional. Es por esto que los participantes del estudio han construido su formación sobre la marcha de su propia práctica. Por otra parte, Manen (2003) plantea que la teoría por sí sola y por sí misma, no controla la praxis. La teoría solo puede abrirse camino después que la praxis se haya realizado. La práctica siempre viene primero y la teoría después, como producto de la reflexión. Es por esto que la educación

necesita de este tipo de investigaciones en donde se evidencien experiencias concretas que puedan servir de ayuda a otros docentes para ejercer también su práctica.

Los docentes en sus testimonios han demostrado que por medio de la praxis pueden surgir conocimientos que ayuden a desarrollar la profesión y mejorarla a través de los años. Esto con el paso de los años y la experiencia permitirá convertirse en un profesional como dice Fernández (2013), el cual señala que la formación docente es la preparación que recibe una persona, la cual le permite posteriormente convertirse en un profesional. Y la formación puede llevarse a cabo en la práctica misma (experiencia), es decir, que también puede funcionar como formación la experiencia que se adquiere durante los años de ejercer una determinada práctica, y es en la práctica que se pueden adquirir y perfeccionar los conocimientos alcanzados inicialmente, y si el docente se vuelve un verdadero conocedor de su trabajo, esto lo llevaría por la vía de la formación para la enseñanza. Desde esta perspectiva la formación sería considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y experiencias (Ferry, 1990).

6.2 Experiencia didáctico-pedagógica. Narrativa de los docentes de posgrado

A partir de los acontecimientos pasados en la vida de los participantes del estudio y algunas de las posturas actuales que poseen los docentes, es preciso conocer cómo realizan en la actualidad los docentes su práctica. La subcategoría Experiencia Didáctico-Pedagógica, que forma parte de la categoría experiencia formativa, se entiende como la vivencia que han experimentado los docentes para el desempeño en el aula de clases. Ésta brinda los elementos para comprender la vida del docente en el aula de clases y cómo entiende algunos elementos esenciales de su práctica, es por esto que surgen las claves de registro Praxis y Estudiante.

A) Praxis actual. Reflexión sobre el trabajo que se realiza

Como se mencionó, la praxis corresponde a una clave de registro que proviene de la subcategoría experiencia didáctico-pedagógica. De dicha clave surgen los aspectos relacionados con la práctica de los docentes como: concepción actual de docencia, programación y planificación de su enseñanza, actividades que contemplan dentro del aula

de clases, qué opinión tienen de los contenidos, y la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, las cuales serán analizadas posteriormente. Cabe resaltar que la praxis de los docentes no está limitada por los aspectos de planificación y ejecución de la docencia y tampoco por las posturas en cuanto a la importancia de los conocimientos disciplinares. El docente también es un profesional que posee una postura ética, política, ideológica y humana de la labor que realiza en el aula de clases, porque no solo conoce su disciplina, sino que sabe que trabaja con personas, porque desarrolla una carrera de orden social.

Concepción actual de docencia

La percepción actual de los participantes en torno a la docencia es importante porque constituye un elemento de cambio como producto de transformaciones que se dan en la experiencia, ésta pudo haber sufrido cambios como producto de la formación que han vivido los participantes, lo que pudo haber permanecido inalterable después de tantos años en el ejercicio. La evolución de la preconcepción de docencia es un elemento de la formación a través de la experiencia, por lo tanto es interesante conocer cómo conceptualizaban a la docencia antes de ser educadores (lo cual ya fue descrito) y cómo la definen en el presente.

S6IH dice haber sufrido un cambio de paradigma radical que se dio a través de los años, y por toda la experiencia adquirida en las aulas de clases, él expresa: “Pues sí hubo un cambio muy radical de tener una idea conductista y positivista de la ciencia a ser un constructivista radical” (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018). Esto que él plantea dice haberlo aprendido a través de Piaget, que al igual que él, es biólogo de formación inicial y para él no hubo nada más fácil que haber aprendido a través de otro biólogo por medio de la lectura de sus libros relacionados con la teoría constructivista, lo que ayudó en los inicios de su práctica para emprender su labor docente. S3IH expone una concepción de docencia que también sufrió cambios.

Consideraría un docente con conocimientos actualizados, comprometido, directo en lo que hago en lo que digo, siempre pensando en la mejora de los procesos, si el proceso de enseñanza, si el proceso de aprendizaje, permanentemente actualizado, permanentemente informado, porque no es lo mismo informarse que actualizarse y obviamente siempre buscando la mejora particularmente del doctorado, siempre

buscando la mejora de este programa, de la planta académica y de los estudiantes que lo conforman (Comunicación personal, S3IH, 25 de octubre 2018).

S5IH también expone: “Ahora me doy cuenta por ejemplo que podemos aprender en todos los ámbitos de nuestras vidas, o sea el maestro es un líder, es un guía” (Comunicación personal, S5IH, 26 de noviembre 2018). En los planteamientos de los académicos del programa de investigación se ve reflejado un concepto de docencia centrado en el estudiante y el profesor. En este caso pasa a ser un mediador, un guía que ayuda a favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes del programa de Filosofía (S1FH, S8FH, S9FH y S10FM) también evidenciaron cambios, aunque las experiencias varían la práctica también ha incidido directamente en los cambios conceptuales, es por esto que se considera que la experiencia didáctica pedagógica es formativa. Se infiere que el aprendizaje en la praxis es uno de los elementos esenciales que se ha encontrado en los testimonios docentes. A manera de ejemplo se señala el testimonio de S8FH:

El docente funciona como un sujeto creador, visibilizador de ciertas estructuras y de componentes sociales sobre todo de clase. La educación es un proceso de interacción interpersonal que no se educa a las masas, sino que se les instruye, o se les adiestra, o se les capacita en el mínimo de los casos, para ejercer una buena ciudadanía, se les instruye para pensar medianamente bien, asumir que no son tan engañables como supone y en ese sentido la ejemplaridad sigue siendo una de las trinitades de la educación, o sea, un profesor tiene que ser, tiene que saberse como un factor de ejemplo social, tanto profesional, como ético como vocacional, como docente tienes que ser flexible y abierto a aquello que el alumno presenta en los cursos, aquello que también te está exponiendo (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018).

Esto tiene correspondencia con lo planteado en el MUM respecto a la definición que tiene la BUAP de docente universitario, y las concepciones de los docentes no solo se limitan al tema didáctico, sino que al concebir su trabajo integran componentes pedagógicos. Esto es importante porque de alguna forma han conseguido desarrollar la docencia y vincularla con

la disciplina que imparten, y esto se considera valioso para la universidad como institución y para los programas de posgrado que en ésta se imparten.

Enseñar a mí me causa emociones físicas no, o sea a veces vibro, me cimbro, me estremezco, me apasiono ¡me gusta!, tan solo eso, pero me gusta, me siento muy orgulloso de ser un profesor de universidad, eso sí, desde el día uno, me siento orgulloso, podría hablar también y para ser sincero, podría hablar también del estatus social que me brinda ser profesor todavía, o sea, el estatus de reconocimiento social, o sea, me gusta a mí ser profesor pero también me enorgullece ser visto como un profesor... creo que un profesor debe ser, o sea, tienes que ver distinto a tus alumnos... esa mirada que te ve con comprensión y con ternura pero también con una confianza de que vas a poder hacerlo, yo creo que eso es lo que intento con mis alumnos sobre todo (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018).

Hasta aquí evidencia que los docentes de ambos programas tuvieron el cambio conceptual en torno a la docencia, que pasa de una concepción tradicional de transmisión-recepción a una idea de docencia centrada en el estudiante. Se podría decir que dejan de lado los aspectos centrados en la disciplina y el contenido, que anteriormente tenían como relevante. Además involucran elementos emocionales que están íntimamente relacionados con la vocación de la cual se habló con anterioridad en la subcategoría experiencia docente. Además los planteamientos de los docentes mantienen una estrecha relación con los planteamientos de Zabalza (2004):

El compromiso fundamental del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina. Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté a su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que explica. Por eso se está hablando en la actualidad de la doble competencia científica, como conocedores del ámbito científico que enseñan y su competencia pedagógica como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de los estudiantes (p. 169).

Se ha evidenciado que los participantes no aspiraban a desempeñarse profesionalmente en la docencia y menos aún en el posgrado, porque sus carreras de grado divergen del ámbito

pedagógico, pero para algunos la idea no era del todo ajena y sabían que de algún modo la docencia era una de sus posibilidades, y es a través de la invitación que muchos de ellos llegan a las aulas de clases. Al mismo tiempo notamos que los profesores llegaron al ejercicio desde muy temprana edad, sin tener claro lo que implicaba la docencia, y que sus conceptos estaban muy ligados a perspectivas tradicionales, pero a través de su formación dicho concepto fue cambiando por definiciones más estructuradas de lo que ellos consideran con anterioridad acerca del ser docente.

Además, en ese proceso formativo que han experimentado han recurrido a diversas maneras de autoformación que los ha llevado a mejorar su práctica docente, lo cual ha reconfigurado sus concepciones de docencia. Manen (2003) dice que a medida que la persona evoluciona reinterpreta lo que le ha pasado y esto conlleva a una nueva interpretación de la experiencia, y el presente está lleno de nuevos aprendizajes que han adquirido a través de su formación, y es por esto que su preconcepción de docencia ha sufrido cambios. Hasta el momento como en todo estudio hermenéutico lo que se pretende es elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida, y seguir siendo consciente que el mundo de la vida vivida es siempre más complejo que lo que cualquier explicación de su significado pueda develar (Manen, 2003).

Conocimientos pedagógicos y su importancia

Se encontró que los participantes de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea difieren en torno a la importancia que tiene los conocimientos pedagógicos. Los docentes del programa de doctorado en Filosofía manifiestan que lo más importante en el posgrado son los conocimientos disciplinares, en cambio los participantes del programa de Investigación dicen que la disciplina es importante pero que además se tiene que conocer acerca de la enseñanza. Por ejemplo, el participante S6IH dice:

Cuando yo entré a trabajar pues si era profesor investigador pero la verdad es que el número de horas que daba yo de profesor era mucho mayor que el de investigador... es realmente la actividad más importante que realizamos entonces si es algo que estamos realizando pues hay que prepararse bien y digamos que siempre he tenido

esa concepción que no solo es conocer del tema sino conocer cómo enseñar (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

En los argumentos del profesor está presente que no únicamente los conocimientos disciplinares son importantes para el desarrollo de una asignatura, sino también los conocimientos pedagógicos, y como parte de la actividad principal que realiza el docente dentro de la universidad, la preparación en esta área es esencial. Pero esta visión no es compartida por una docente del doctorado en filosofía,

Sí tomé mucho después algunos cursos de didácticas, cosas por el estilo, pero tampoco te voy a decir que me fueron sustanciales, creo que una base muy fuerte es tu propio conocimiento. No te voy a decir que hay técnicas, que hay herramientas, si las hay, son útiles desde luego que son útiles pero, tampoco yo sentía que no podía con aquello no, no sé si es parte del carácter si es parte de la personalidad, no lo sé pero yo te puedo decir que a mí no me costó trabajo, digo es difícil en el sentido que yo sabía que me enfrentaba a un grupo de jóvenes (...) yo me formé con maestros que no eran ni pedagogos, ni educadores ni nada por el estilo, eran filósofos sí y no tuve problema con eso, o sea, yo no sentí que necesitaran cursos de didácticas, de pedagogía ni nada por el estilo sí, y después vino el “bum”(....), yo siempre me he mantenido un poco al margen de todo eso si no te voy a decir que no los he investigado, que no los he estudiado, que no los he tomado por incluso hasta curiosidad y yo no acabo de encontrar la panacea, yo sigo pensando que mis maestros no lo necesitaron sí, y a mí ningún alumno me ha reclamado que no sepa dar clases sí (Comunicación personal, S10FM, 11 de enero 2019).

S10FM sostiene que la mayor importancia en el quehacer docente es el conocimiento de los contenidos y la preparación respecto a los mismos; de igual forma, que teniendo presente a sus modelos docentes, ella trata de seguirlos y que hasta el momento eso es lo que le ha sido útil para realizar su trabajo educativo. Teniendo presente que los docentes de Filosofía tienen una clara preparación de grado y posgrado en el área disciplinar, ellos poseen diferentes posturas sobre la importancia de los conocimientos pedagógicos para ejercer la labor pedagógica.

Zabalza (2004) al respecto plantea que es de sentido común pensar que cuanto más sepamos sobre el aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para facilitararlo. Es evidente que cuanto más se conozca de un tema se tendrá mayor oportunidad de llevarlo a la práctica. En la misma línea se encuentra el discurso de Zambrano (2005) el cual establece que el profesor va más allá de transmitir unos conocimientos, pues el dominio de una disciplina no confiere la capacidad para facilitar, corroborando que la formación de los docentes debe estar articulada sobre la preocupación fundamental “los aprendizajes” (p. 146). En los resultados se encuentra que hay posturas divididas en ambos posgrados, los docentes del programa de investigación ponen de manifiesto que los conocimientos pedagógicos son importantes para ejercer la práctica, en cambio los académicos del programa de Filosofía colocan en primer lugar, los conocimientos disciplinares para realizar el ejercicio docente. En relación a esto, los autores establecen que conocer la disciplina no te hace conocedor de cómo facilitar el aprendizaje de los estudiantes, pero de alguna forma los docentes universitarios desarrollan mediante la práctica esos conocimientos y pueden ser considerados como expertos en la materia y en la enseñanza de la misma.

Es por esto que el testimonio de los docentes del doctorado en Investigación permite decir que sí hay una relación entre el conocimiento de la disciplina y el conocimiento de cómo mediar la disciplina, en cambio en los testimonios de los académicos del programa de Filosofía, los docentes han encontrado cómo ejercer la docencia a partir de algunas alternativas de formación que han experimentado; se evidenció que han recurrido a formas de búsqueda de los conocimientos pedagógicos, al igual que los académicos del programa de Investigación. Anteriormente, se manifestó que los profesores de ambos programas de doctorado han obtenido dichos conocimientos a través del estudio autodidacta, colaboración entre compañeros, investigación, evaluación de los estudiantes, modelos docentes y los errores y llamadas de atención, es por eso que a continuación se explica cada uno de estos hallazgos.

Los conocimientos disciplinares y su importancia

Para los docentes de Investigación los conocimientos disciplinares tienen una gran importancia dentro de su práctica docente, pero para participantes de Filosofía Contemporánea, los contenidos tienen mayor relevancia incluso sobre los conocimientos

pedagógicos. Los participantes respecto a este tema plantean la necesidad que en el posgrado los docentes manejen los conocimientos disciplinares, esto se manifiesta con mayor frecuencia en los docentes de Filosofía.

Un propósito al impartir clases en el nivel medio superior que era que los estudiantes vieran la importancia de la filosofía fuera atractiva para ellos (...) ya me centro más en los contenidos y he visto que eso ha dado buenos resultados en términos que los alumnos concretamente de filosofía he lo que les atrae digamos es que haya una buena clase en términos de que sea una clase con contenido (...) pero he no he visto la necesidad digamos de tanta preparación en términos vamos a decirlo así didácticos no, sino más bien temáticos, más bien he el contenido y eso por supuesto a nivel de posgrado es todavía más enfático (...) en nivel de posgrado, estoy en posgrado, pues ya no tenía que preparar eso más bien profundizar en los contenidos para plantear una serie de cuestiones en donde entonces los alumnos pudieran interesar...el asunto es entonces trabajar sobre los textos o plantear una discusión pero sin necesidad de digamos atraparlos para que se incorporen entonces (...) y como digo en el otro ámbito ya disciplinar de manera específica yo creo que ahí lo importante es realmente el dominio del campo (...) para ellos si se plantean muchos elementos didácticos y no se profundiza en el contenido, ellos más bien lo ven de forma negativa no, forma negativa porque lo que le interesa precisamente el asunto del contenido, lo que se va a discutir, la discusión de los textos, el conocimiento de los textos, de los autores etc... porque me interesa lo que hago lo que trabajo temáticamente no, son asuntos que a mí me apasionan me gustan (Comunicación personal, S9FH, 11 de enero 2019).

S9FH manifiesta que desde el punto de vista del estudiante los aspectos didácticos y pedagógicos constituyen una pérdida de tiempo durante el desarrollo de la clase, y debido a esta situación el dominio de los conocimientos disciplinares en el doctorado de Filosofía es una prioridad, los docentes en este caso son calificados según el dominio de su disciplina. Incluso los posgrados desde su planificación, tienen prioridad por la incorporación en su planta docente, por académicos que cuenten con un currículo basado en la disciplina. Por esto el docente continúa

Yo creo que ahí el éxito en el posgrado lo hemos tenido más bien a nivel disciplinar (...) bueno he sido docente de algunos años pero fui coordinador de la maestría en filosofía y fui quién armó el programa del doctorado en filosofía, y un poco que he visto durante todo ese trabajo que se hizo a nivel de posgrado fue ser muy cuidadoso con la selección de los docentes que participan, he precisamente a partir del manejo de contenidos no, a partir de la formación disciplinar que tienen... los alumnos tienen ese respeto por el trabajo docente a partir de que reconocen el manejo disciplinar no, el manejo disciplinar, yo creo que no les preocupa tanto los procesos didácticos esas cosas, porque más bien lo ven como negativo, lo ven como negativo en términos que lo ven como una especie de excusas para no entrar en la discusión central de los temas, eso ha sido un poco la retro alimentación que he tenido expresamente a nivel de posgrado, es decir, los alumnos de posgrado están a esa disposición de llegar y a partir de los textos comenzar a discutir no, entonces, los que le interesa es que con el que están discutiendo que es el profesor, maneje realmente esos asuntos no, si los alumnos digamos ven como una cierta superioridad temática respecto del maestro, entonces, pues ya no hay ese respeto creo yo no, entonces, yo creo que ese ha sido uno de los, yo como docente lo que recomendaría sería precisamente más bien una preparación disciplinar no, una sólida preparación disciplinar, bueno los profesores que están en doctorado, pues todos tienen doctorado (Comunicación personal, S9FH, 11 de enero 2019).

Vale resaltar que los docentes de Filosofía comparten dicha postura respecto al dominio disciplinar. En cambio, los docentes del doctorado en investigación tienen un planteamiento distinto.

Los aspectos disciplinarios que estoy de acuerdo que de alguna manera que eso lo tenemos resuelto podemos decir que el docente en el aspecto disciplinario no tenemos mucha complicación porque si yo soy psicóloga pues seguramente de psicología, eso no garantiza que sepa enseñar psicología y eso nos pasa a todos los profesores principalmente en educación superior, entonces el problema disciplinario, el dominio de la disciplina de por sí es importante, pero eso se resuelve de manera muy particular

y personal...el contenido es lo de menos, tenemos un montón de contenidos (Comunicación personal, S7IM, 27 de noviembre 2018).

En ambos doctorados prevalece una postura completamente distinta aun perteneciendo a una misma facultad, y también los académicos provienen de distintas disciplinas en su formación inicial. Autores como Zambrano (2005) están de acuerdo con los planteamientos de los docentes del programa de investigación, porque el autor plantea que el profesor debe ir más allá de transmitir conocimientos, pues el dominio de la disciplina no confiere la capacidad para mediar.

En cambio hay autores que manifiestan que la dimensión disciplinaria ocupa un papel relevante en la construcción de la heterogeneidad que caracteriza el mundo universitario (Becher, 2001), lo cual tiene mucho sentido al pensar que dentro de la educación superior el cuerpo docente es muy diverso y lleno de especialistas en cada rama de conocimiento.

Hativa (2000) por su parte dice que si bien hay metas compartidas por los docentes universitarios en cuanto a lo que se quiere lograr con los estudiantes, también existen diferencias entre las disciplinas acerca de lo que es más importante. Un ejemplo de ello son los docentes de ciencias y matemáticas, los cuales le dan gran peso al aprendizaje del dominio factual de los hechos y principios de sus disciplinas, en cambio, los de humanidades y ciencias sociales le dan mayor valor al desarrollo personal del estudiante, así como a la creatividad, al auto conocimiento y a las habilidades comunicativas y sociales. Siguiendo esta línea de pensamiento, Ramsden (2007) plantea que existen tres metas de aprendizaje, las cuales se diferencian cualitativamente entre sí:

- Las abstractas genéricas y de desarrollo personal,
- Las referidas a conocimientos de disciplinas particulares
- Las muy específicas relacionadas con dominios teóricos particulares, el despliegue de ciertas habilidades y técnicas.

Los autores mencionados manifiestan la importancia que tienen lo pedagógico dentro de la práctica docente, pero a la vez que el conocimiento disciplinar también tiene un peso relevante en el desempeño, y de acuerdo a los resultados obtenidos se evidencia que la carga

disciplinaria que poseen los docentes, pesa a la hora de concretarla como un fin educativo. Es decir que para los docentes del programa de Filosofía, la formación en el aspecto humano no tiene mayor relevancia que la referida al aprendizaje de la disciplina; en cambio para los docentes del programa de Investigación, lo más importante es conocer cómo se enseña una disciplina en específico, y cabe resaltar que ambas prácticas son desarrolladas por los docentes y a lo largo de la experiencia de los sujetos ha dado resultados, según el testimonio de los participantes. Esto nos lleva a inferir que a lo largo de la experiencia formativa que los docentes han realizado, estas dos posturas los han llevado al buen desarrollo de su práctica en el posgrado y aunque la disciplina esté inmersa en las formas de enseñanza de los docentes de Filosofía han venido desarrollando su práctica a lo largo de los años y formando a muchas generaciones de estudiantes universitarios. Los docentes de ambos posgrados comparten la enseñanza en el doctorado de una misma facultad, pero la visión de la práctica que realizan es distinta a causa de los contextos de formación de maestría y doctorado que éstos han tenido. Pero podría decirse que también comparten experiencias formativas similares que los han llevado a desarrollar la praxis en el posgrado de una manera efectiva.

Programación y planificación

La programación y planificación son importantes porque son tareas propias de la labor docente y además son esenciales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. A partir de las entrevistas a los participantes se encontró que todos los docentes de los programas de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea comparten que éstas son actividades significativas dentro de la práctica que realizan. Pero se halló que para los docentes de Filosofía los contenidos siguen teniendo mayor relevancia sobre los conocimientos pedagógicos. Por ejemplo, la participante S2IM dice:

Empecé a estudiar, preparar la clase, eso sí siempre con la creencia de preparar la clase previamente o sea yo nunca me presenté a una clase aunque fuera en bachillerato después en licenciatura o ahorita solo en posgrado sin estudiar antes, eso sí como yo tengo eso de que la docencia es muy respetada pues hay que hacerlo bien y más los que somos de otras áreas que nada tenemos que ver con la docencia directamente (Comunicación personal, S2IM, 30 de octubre de 2018).

El estudio para la docente es indispensable y es claro que hace referencia a los conocimientos sobre cómo llevar a cabo la práctica docente. Para todos los participantes del estudio, la experiencia didáctico-pedagógica ha sido importante y han logrado ir descubriendo con el tiempo las mejores formas para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el posgrado. Es evidente que sus experiencias son diversas, no tiene el mismo camino de procedencia y cada uno ha establecido un trayecto a seguir, y he aquí la relevancia del estudio de las experiencias formativas de éstos.

(....) Diseñar el curso, agregar algunas cosas. Cada semestre a mí me gusta cambiar modificar algo para no dar lo mismo porque si nos ponemos play los maestros hablamos de lo mismo siempre entonces me gusta ir haciendo ciertas variaciones...esta cuestión para mí de la programación es muy importante y fundamental (...) a mí me gusta diseñar en un curso desde el principio, tal día hay evaluación, tal día se entrega tal tarea, tal trabajo etc., entonces los alumnos ya saben de qué va el curso, de qué trata el curso y ya saben (...) que tal fecha tenemos tal cosa, o que va ver revisión del portafolio de evidencias, o hacer el ensayo (Comunicación personal, S2IM, 30 de octubre de 2018).

El testimonio refleja que para la docente la planificación ha sido importante en todas las etapas educativas y que además todavía en el posgrado es requerida. La docente añade la importancia de la variedad en los estilos docentes, al igual que lo manifestado por S10FM la variedad de estudiantes que se encuentran en las aulas de clases, requiere de estilos diferentes por parte del docente, esto incluye variedad en la programación y planificación de los contenidos y las estrategias a utilizar. En cambio, los docentes de Filosofía plantean:

Yo creo que específicamente en mi ámbito de filosofía la mejor digamos vía que he encontrado para el ejercicio docente, ha sido organizar las clases, he no tanto con muchas estrategias didácticas como hacía en bachillerato no, no tanto en ese sentido, sino más bien en el orden de planteamiento que se van a llevar a cabo, las lecturas que se van a ir abordando no, de tal forma que los alumnos puedan ir siguiendo la argumentación y a la vez entonces contrastar lo que se está discutiendo con sus propias posiciones y entonces hablar ese diálogo, yo creo que eso ha sido lo que he visto que ha funcionado mejor (Comunicación personal, S9FH, 11 de enero 2019).

Los posicionamientos respecto a la relevancia de los conocimientos de las disciplinas sigue prevaleciendo en algunos docentes; como se ha venido discutiendo con anterioridad, los participantes establecen una cierta prioridad hacia los contenidos en el posgrado. La experiencia en el doctorado en Filosofía ha determinado que una clase centrada en el contenido tiene prioridad, sobre una clase centrada en las estrategias utilizadas. Pero siempre de alguna forma los docentes establecen escenarios que favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y aunque no se encuentre marcado en los testimonios, para favorecer la discusión, el debate y la argumentación en el aula se requieren de conocimientos de cómo desarrollar la práctica docente. Además el docente SIFH dice:

Desde el comienzo y sigo haciendo es preparar mis clases, siempre así no vengo a decir cualquier cosa a mis clases...siempre me preparé bien y entonces bueno siempre volver a los textos, reflexionar de nuevo sobre ellos...he aprendido a presentar mis programas siempre con la bibliografía, una bibliografía general pero a veces una bibliografía más específica para el tema que voy a tratar en el seminario y señalando si se va a tratar en el seminario en un solo texto, ese texto es la bibliografía que apoye al texto y al tema y después una bibliografía amplia (Comunicación personal, SIFH, 19 de octubre 2018).

Los docentes de Filosofía ponen mayor énfasis en la programación y planificación de los contenidos y no de las actividades que se pretenden realizar para el aprendizaje de los estudiantes. Esto permite inferir que las posturas están relacionadas con los procesos educativos combinados centrados en el contenido, el docente y el estudiante, es decir que aunque los docentes hagan un mayor énfasis en la importancia de los conocimientos disciplinares, los componentes pedagógicos de los docentes de Filosofía sí son tomados en cuenta de alguna manera para la planificación de los cursos que imparten.

Edelstein (1995) dice que en el desarrollo de la enseñanza, las prácticas docentes deben tener mayor énfasis en la construcción metodológica para favorecer el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de las capacidades prácticas para la enseñanza. Esto que enuncia la autora pone relevancia en las capacidades pedagógicas que debe poseer el docente, y tiene relación con los planteamientos que se han venido realizando en cuanto a la importancia de los conocimientos pedagógicos que los participantes de Filosofía e Investigación han puesto

de manifiesto anteriormente. Recuérdese que en la concepción actual de docencia los participantes del programa de Doctorado en Filosofía Contemporánea manifestaban que su práctica estaba centrada en un modelo dirigido al estudiante, pero relacionado a la programación y planificación siguen considerando que los contenidos tienen mayor relevancia en el posgrado. Biggs (2003) al respecto dice que lo importante de las actividades de aprendizaje es que los alumnos conjuguen los verbos que expresan el tipo de capacidades que queremos potenciar: analizar, aplicar, interpretar, organizar y comparar, afirmando que las tareas deben reflejar el tipo de aprendizaje deseado. Asimismo, Biggs (2003) establece la necesidad de una docencia experta que incluya el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero continua diciendo que si los alumnos no aprenden, todas las técnicas son irrelevantes. Esto permite creer que de alguna manera la organización de los contenidos que realizan los docentes ha sido útil para que los estudiantes logren un aprendizaje y aunque la organización del curso es un elemento pedagógico esencial, los docentes han logrado los fines educativos a través de la práctica que actualmente realizan.

Siguiendo con la importancia de esta actividad docente, los participantes de Filosofía mencionaron que la planificación de contenidos es la necesaria para el desarrollo de su labor. Y autores como Resnick (1981) dicen al respecto que la enseñanza no debe diseñarse para introducir conocimientos en la cabeza de los estudiantes, sino para poner a los estudiantes en situaciones que les permitan construir un conocimiento bien estructurado, y de alguna manera los docentes de Filosofía han logrado estos objetivos con sus estudiantes mediante esta forma de realizar su práctica, y Numan (1997, citado por Roldan, 2000) propone tres ámbitos posibles de actuación para desarrollar el aprendizaje centrado en el alumno: la planificación del curso, la puesta en práctica del programa a través de distintas actividades, y por último, la fase de evaluación.

Las posturas de los docentes del programa en Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea divergen un poco en cuanto a la importancia o prioridad de los contenidos dentro de la planificación. Pero esto puede estar relacionado a que los docentes de Filosofía tienen una completa formación didáctico-pedagógica en la práctica, quedando siempre al descubierto que se identifican con su saber disciplinar. En cambio, los docentes

de Investigación han tenido formación de maestría y doctorado en el área educativa, y puede decirse que de ahí podrían surgir sus distintos puntos de vista en cuanto a la planificación.

Actividades en el aula

La docencia es una de las tareas centrales de los profesores universitarios; como lo plantea Agüera et al. (2007), en el MUM una función sustancial es la docencia, es por esto importante conocer acerca de su praxis en el salón de clases. Las actividades en el aula las entenderemos como todo lo que el docente realiza en el salón para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque a diferencia de la programación y planificación que realiza el docente, en el aula es donde éste ejecuta o lleva a cabo lo que organiza con anticipación. Se encontró que los participantes del programa de doctorado en Investigación e Innovación Educativa mencionaron la identificación de ideas previas, la diagnosis, uso de técnicas y dominio de las tecnologías, mientras que los docentes del programa de Filosofía Contemporánea mencionan la exposición magistral como actividad principal en el aula de clases.

Los docentes del programa de Investigación coincidieron que las ideas previas son un elemento importante para dar inicio con las temáticas, porque a partir de esto los docentes comienzan desde lo que conocen los estudiantes y hacen un proceso de construcción o reconstrucción de conocimiento. Para dar un ejemplo de esta afirmación está el testimonio manifestado por S6IH:

Lo que es para la enseñanza de las ciencias tiene que ver con estas ideas de los preconceptos, las ideas previas y cómo se construyen (...) tengo que entender muy bien cómo la gente entiende lo que es la teoría de la evolución bajo una perspectiva diferente...yo ahorita creo que todo este rollo de la teoría de las ideas previas y los pre conceptos y toda una serie de planteamientos digamos que es un planteamiento muy de Piagetano en el sentido de construir el aprendizaje con los estudiantes y hacer un diagnóstico de las ideas previas, hacer actividades de equilibrio desequilibrio etc para que los alumnos primero con esas ideas previas lo que haces es llevar el conocimiento a un nivel de conocimiento más elaborado que también implica un concepto epistemológico de lo que es el conocimiento o sea no les decimos que hay

ideas verdaderas y falsas sino que hay ideas construidas con un nivel de complejidad e ideas construidas con un nivel de complejidad superior o mayor entonces entendemos el proceso educativo como llevar al estudiante de un conocimiento de nivel X a un nivel superior (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

Las actividades diagnósticas son mencionadas por todos los participantes del programa de investigación (S2IM, S3IH, S4IM, S5IH, S6IH, S7IM), siendo uno de los elementos en los que su discurso converge como una de las actividades iniciales que los docentes realizan en el aula de clases. S6IH ejemplifica esta idea y hace referencia a la actividad como exploración de ideas previas para la construcción del conocimiento en conjunto con los estudiantes; además, como una estrategia útil para saber las nociones que poseen los estudiantes sobre un determinado tema y así poder tomar decisiones para la enseñanza.

Las actividades diagnósticas son otra acción que realizan los docentes del programa de Investigación (S2IM, S3IH, S4IM, S5IH, S6IH, S7IM) como parte de su labor en el aula, para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Yo empiezo un curso con una evaluación diagnóstica, yo no puedo iniciar un curso sino sé con quiénes estoy, digamos como que a qué se dedican, de dónde vienen, qué hacen... mi evaluación diagnóstica o sea ver qué temas van a hacer, en qué van, sobre qué van a trabajar, qué técnicas, qué métodos tal, y entonces a partir de haberlos escuchado a usted fue que hago la selección de las lecturas (Comunicación personal, S2IM, 30 de octubre 2018).

Para la docente, las ideas previas también son un elemento importante, pero las menciona con un fin diferente, debido a que hace referencia a las actividades diagnósticas para tener una visión de las actividades futuras a realizar con los estudiantes y que de esta manera se favorezca el aprendizaje de los mismos.

Otro elemento que mencionan los docentes de investigación es el uso de técnicas y dominio de las TIC's

Hay acciones que he tenido que implementar para que ellos mismos se vayan dando cuenta cuáles son sus deficiencias a la hora de redactar cómo lo tienen que hacer en fin para poder ir mejorando esa práctica que tienen que llevar a cabo (...) dominio

de algunas técnicas, uso de las nuevas tecnologías (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

Aun cuando S4IM no menciona a qué técnicas en específico se refiere, manifiesta que éstas son para favorecer la mejora de los procesos formativos que lleva a cabo el estudiante. Este tema tiene relación con la discusión anterior, sobre la importancia de la implementación de actividades en la práctica de enseñanza; al respecto Benito y Cruz (2005) y Bautista y Escofet (2013) destacan la necesidad que tienen los profesores de contar con nuevos métodos y técnicas que les permitan responder a los retos de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. También Ramsden (2007) dice que el docente de educación superior se espera sea excelente maestro, que diseñe recursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea.

Estableciendo una relación con el discurso que se ha venido manteniendo, los docentes del programa siguen manteniendo su postura respecto a la importancia de los contenidos disciplinares y queda en evidencia en sus testimonios. De manera que plantean que las actividades en el aula de clases son importantes S3IH menciona:

Para mí nunca va pasar de moda es la didáctica o sea esa es la base, las técnicas de enseñanza...el que tengas un bagaje importante de técnicas, de herramientas, de instrumentos que puedas trabajar, de dinámicas grupales o dinámicas de enseñanza es muy importante, otro aspecto es poder establecer desde un principio de lo que yo le llamo un diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Comunicación personal, S3IH, 25 de octubre 2018).

Los docentes del programa de Investigación mencionan distintos aspectos relacionados con su praxis para así favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. En cambio, los docentes de Filosofía tienen un discurso completamente diferente, sus clases están totalmente enmarcadas en la exposición magistral como se ve en el siguiente ejemplo:

La exposición magistral pero también el diálogo, hay que combinar las dos cosas...entonces eso es lo que yo hago uso el pizarrón, escribo mis clases muchas veces, hago que los estudiantes expongan, y en las exposiciones yo intervengo y dialogo, pregunto, cuestiono, corrijo (...) el primer día de clases es una cosa que he

aprendido con el tiempo es a presentar el programa, es lo primero que hago, ya he pensado todo, incluso si va haber sesiones de lectura o de exposiciones de los estudiantes ya preveo las fechas y siempre en el programa y en primer día presento lo que voy hacer y después si trabajo un tema antes del tema hago una introducción sobre la problemática general de la disciplina sobre el autor, introduzco al autor, a la obra, expongo la obra, expongo a la filosofía, a la obra a veces en grandes rasgos y después me detengo en ciertos temas y los discuto en base a textos, es una de las cosas de mi dinámica actual (Comunicación personal, S1FH, 19 de octubre 2018).

Lo mismo vemos reflejado en la docente “rastrear en redes dónde está el material, lo bajan y lo traen y lo discutimos en clase” (Comunicación personal, S10FM, 11 de enero 2019):

Recuerdo que organizaba yo algunos juegos de preguntas no, juegos de preguntas que se llamaba maratón no, decía yo maratón filosófico, entonces claro tenía que preparar todas las preguntas, este, y eso lo jugábamos de vez en cuando ...el objetivo en el caso del nivel medio superior iba dirigido a digamos lograr un interés por la filosofía no que vieran la importancia de la filosofía y claro en esa edad a nivel de bachillerato en donde pues quizás no se alcanza ver la relevancia ni les interesa de forma directa digamos, y ya en licenciatura y posgrado pues yo presupongo que precisamente están ahí porque tienen un interés específico entonces en esa medida ya no veo la necesidad de las dinámicas que realizaba en nivel medio superior no, sino ya me centro más en los contenidos y he visto que eso ha dado buenos resultados en términos que los alumnos concretamente de filosofía he lo que les atrae digamos es que haya una buena clase en términos de que sea una clase con contenido no, en donde los mueva de alguna manera a pensar y puedan entonces participar de forma oral o de forma escrita pero he no he visto la necesidad digamos de tanta preparación en términos vamos a decirlo así didácticos no, sino más bien temáticos, más bien el contenido y eso por supuesto a nivel de posgrado es todavía más enfático (Comunicación personal, S9FH, 11 de enero 2019).

Los resultados permiten suponer que aunque sea una necesidad pedagógica la utilización de técnicas y métodos como plantean los autores, en el programa de Filosofía la realización

de una clase magistral les ha dado buenos resultados, como ellos mismos afirman que en el posgrado es una demanda de sus estudiantes la exposición magistral de los contenidos. En el programa de Investigación los docentes mencionan algunas actividades que se realizan en el aula, pero en Filosofía plantean que la modelación de las prácticas en el aula sigue prevaleciendo. Recordemos que la formación de licenciatura, maestría y doctorado de los docentes de esta área ha estado basada en la disciplina y todo lo que conocen acerca de la enseñanza lo han adquirido en la práctica.

La evaluación de los aprendizajes

La acción docente que los académicos realizan en el aula es acompañada de la evaluación que realizan a los estudiantes. La evaluación en este caso será entendida como los aspectos testimoniales que menciona el docente respecto al proceso de evaluación que se realiza al estudiante. Los docentes de ambos programas manifiestan algunas dificultades en la evaluación a sus estudiantes e incluso en la elaboración de los propios instrumentos evaluativos. S7IM dice:

No siempre leer todos los trabajos, las lecturas no siempre las leo tengo que confesarlo y no quiere decir porque no quiero leerla. Tengo muchos grupos, ahorita tengo 4 seminarios y entonces me quita mucho tiempo a veces leer todos los trabajos, todas las lecturas y creo que es un desacierto, debo de buscar una estrategia que me permita interactuar más con los estudiantes sin que sea a través de trabajos o lecturas porque ya me di cuenta que no me da tiempo y no voy a poder hacer esa retroalimentación o esa asesoría y eso es un desacierto (Comunicación personal, S7IM, 27 de noviembre 2018).

Los docentes de alguna manera en sus testimonios han venido reconociendo ciertas debilidades con respecto a la evaluación, cabe resaltar que esto no se limita a los docentes de un determinado programa. Todos establecen que una de las necesidades presentes en su práctica tiene que ver con el tema de la evaluación a sus estudiantes. Y respecto a este tema Davini (2006) dice que la evaluación debe ser diagnóstica, sumativa y formativa. Sin embargo, aunque esto no se vio reflejado explícitamente en los testimonios, si está presente en las actividades diagnósticas, en las actividades realizadas en los encuentros, porque un

mediador está realizando esta función constantemente con sus estudiantes. Al igual que los docentes del programa de Doctorado en Investigación, los docentes de doctorado en Filosofía también reconocen dificultades en la evaluación:

Quizás han sido en algunos momentos los modos de evaluación, eso lo he transformado, lo he venido transformando ahora en los últimos años, pero quizás eran digamos he muy cerrados o unilaterales, no había una diversificación de elementos que yo tomaba en cuenta para la evaluación final, entonces, eso sí, en algunos momentos lo consideré, quizás que no era, no era lo apropiado y quizás tenía que ver un poco por cuestiones de simplificación no, en términos de lo que yo consideraba importante no, la preparación de la clase y no tanto la revisión de trabajos parciales cosas por el estilo, entonces eso sí lo he ido modificando y ahora ya las evaluaciones son diversificadas no.... que los alumnos tenían que digamos adaptarse completamente a mi único modo de evaluación y no consideraba algunas deficiencias que tenían y que yo suponía que tenían que digamos ellos pues mejorar (Comunicación personal, S9FH, 11 de enero 2019).

En los testimonios docentes se evidencia que los docentes reconocen debilidades respecto al tema de evaluación de los aprendizajes que realizan a sus estudiantes. Pero a la vez distinguen que esto constituye una debilidad en su praxis que han tratado de mejorar. Nunan (1997, citado por Roldan, 2000) dice que la fase de evaluación es importante para que el docente pueda desarrollar un aprendizaje centrado en el estudiante. A este autor se le suma Davini (2008) el cual plantea que en las aulas de clases no solo puede operar la evaluación sumativa o de resultados, como ocurre en exámenes o pruebas, sino que es necesario desarrollar la evaluación de un proceso continuo, dirigido a brindar seguimiento a los estudiantes, apoyar los logros, reorientar actividades y corregir en el camino, como parte de un buen proceso de enseñanza. En otros términos, la evaluación es un componente central del buen aprendizaje que brinda retroalimentación permanente.

Los autores señalan la importancia que tiene la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes, pero un elemento más importante para la formación del docente es que a través de esos procesos la práctica docente puede ser retroalimentada, lo cual es una forma de transformación en la praxis. Los docentes desde su punto de vista han tenido deficiencias,

pero ellos mismos admiten que han transformado su práctica conforme han obtenido mayor experiencia, y la evaluación que realizan a sus estudiantes ha sido un elemento de cambio. Los docentes aunque pertenecen a distintos doctorados y provienen de distintas líneas de formación comparten una debilidad, la cual está ligada a la evaluación de los estudiantes.

B) Importancia del estudiante dentro de las posturas del docente

El estudiante es un elemento importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, algunos autores señalan el papel protagónico que tiene en el hecho educativo. Por esto es importante conocer el concepto que tiene el docente del estudiante y el lugar que ocupa en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de los sujetos. Este registro está compuesto de dos códigos: el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje y la relación estudiante-docente.

El estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje

Es un hecho que el estudiante es uno de los elementos esenciales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, es por esto oportuno conocer desde el punto de vista docente, el lugar que tiene el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los participantes en su testimonio evidenciaron el papel central que tiene el estudiante en su proceso de aprendizaje y por tanto resaltaron la importancia de los estudiantes en el proceso educativo. Tanto los docentes del programa de Doctorado en Investigación y el programa de Filosofía mencionaron este aspecto relevante. El docente S6IH dice:

Yo tengo una concepción de que los estudiantes tienen que ser activos que tienen que participar en su aprendizaje que se tienen que involucrar, los chavos tienen que involucrarse y yo trato de hacer actividades en ese sentido (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

La docente S2IM perteneciente también al programa de investigación dice:

Me parece que uno se compromete como docente y en ese comprometerse de veras ver a los alumnos como iguales, me parece que esa parte es importante...yo siempre les digo tengo la fortuna de tener siempre los mejores alumnos, no sé por qué, pero

trabajan no reprueban y se quedan con ese gusto de lo logré, lo pude hacer, lo entendí, lo comprendí...yo sí confío en los alumnos por eso esta cuestión de que yo sí lo veo como algo horizontal de que pueden ser responsables que pueden ser capaces de todo siempre (Comunicación personal, S2IM, 30 de octubre 2018).

Asimismo, en el programa de doctorado en Filosofía, el profesor S8FH expresa que “debemos tenerles paciencia y una precisa prudencia educativa y creer en nosotros como formadores y creer en ellos como estudiantes” (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018)

Los docentes en su testimonio expresan la importancia que tiene el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. El tener una postura centrada en el estudiante lleva a tener al estudiante como protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. Knight (2006) al respecto dice que la comprensión de cómo aprenden las personas puede informar del aprendizaje del profesor. Por su parte Zabalza (2004) plantea que el compromiso fundamental del docente debe ser el aprendizaje de sus estudiantes. Los planteamientos de los participantes y los autores llevan a inferir que los estudiantes constituyen un elemento central dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, y los docentes que contribuyeron con la investigación aún careciendo de una formación inicial en temas pedagógicos con la formación en la práctica, han llegado a conocer que el estudiante es primordial para su praxis.

Relación docente-estudiante

La docencia tiene muchas implicaciones, una de ellas es la relación que se establece entre docente y estudiante debido a que ésta es una profesión eminentemente social, las prácticas de interacción son inevitables. Los docentes de los posgrados con los que se trabajó mencionaron que para ellos esta es una actividad indispensable a la hora de llevar a cabo su praxis. Un ejemplo de ello es el testimonio del académico S3IH:

Dimensión que se requiere es la parte que yo llamo la dimensión humana, es decir la capacidad que tiene que tener todo docente de poder relacionarse con sus estudiantes porque desde mi punto de vista quién es docente de posgrado, quién es director de tesis, quién asesora tesis tiene que tener particularmente una visión no solamente de empatía con su estudiante sino también tiene que tener una visión de a ver voy a

trabajar con estudiantes pero cómo lo voy a ayudar y en esa empatía humana valga la redundancia el humanismo que pueda tener en esa relación que permea esa relación es muy importante (Comunicación personal, S3IH, 25 de octubre 2018).

En el posgrado de Filosofía los docentes también mencionaron la importancia que tiene este tipo de relación para el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo S8FH plantea:

La educación no depende únicamente de la enseñanza sino también del proceso de interacción... entender que tus alumnos tienen una vida más allá del salón de clases y entenderlos, o sea qué es lo que está pasando, cómo llega el alumno al salón de clases, eso implica interesarse por ellos (Comunicación personal, S8FH, 6 de diciembre 2018).

Teniendo en cuenta que las relaciones sociales son importantes en la educación, en el testimonio de los docentes se evidencia que estos promueven la relación estudiante-docente. Bain (2007) menciona que un profesor extraordinario es aquel que logra un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. De acuerdo a lo que plantea el autor, las relaciones estudiante-docente ayudan a mejorar los aprendizajes del estudiante. Esto permite deducir que las relaciones para los docentes de los programas de Filosofía y de Investigación han ayudado a desarrollar su práctica y además a llevar a cabo de manera efectiva su ejercicio.

6.3 Cierre capitular

Se evidenció en los testimonios docentes que la programación y planificación son realizadas por los docentes de ambos programas de doctorado y son consideradas como actividades significativas dentro de su práctica, aunque para los participantes de Filosofía dicha programación y planificación está más centrada en los contenidos que en las actividades que se realizan en el aula de clases. En referencia a las actividades en el aula de clase, en Investigación mencionaron diversas actividades que se realizan en el aula, por ejemplo la diagnosis de ideas; en cambio en Filosofía, la actividad dominante fue la exposición magistral. Respecto a los conocimientos disciplinares, para los participantes de

Investigación son importantes pero aún más relevante es conocer cómo enseñarlos. En Filosofía, los conocimientos de los contenidos tienen mayor relevancia que los conocimientos pedagógicos. En el tema de evaluación en ambos posgrados, reconocen que han tenido dificultades pero que a la vez estos obstáculos han promovido la mejora de su práctica. Y por último, los docentes reconocen que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y que la relación entre ambos es primordial dentro de su ejercicio docente.

En los resultados se abordaron diversos elementos que componen el ayer y el hoy de la experiencia formativa de los docentes del posgrado en Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Se encontraron elementos que intervienen en este proceso, lo cual constituye los hallazgos de la presente investigación. A continuación se presentan:

- Las preconcepciones centradas en el contenido y el profesor incidieron en la praxis inicial de los docentes; la necesidad de conocimiento didáctico- pedagógico los llevó a realizar posgrados relacionados con educación en el caso de los participantes de Investigación y también a realizar una búsqueda de conocimiento pedagógico no escolarizado en el caso de ambos posgrados.
- La búsqueda de ese conocimiento incluyó estudio autodidacta, colaboración entre compañeros, evaluación de los estudiantes, modelos docentes, investigación y errores y llamadas de atención, lo cual fue esencial para la mejora de la praxis de los docentes, porque llegaron a conocer elementos esenciales de la docencia.
- Los docentes consideran que la vocación se desarrolló en la praxis, y esto los motivó a la búsqueda del conocimiento didáctico-pedagógico. El amor por la profesión despertó después de iniciar la profesión lo que los llevó a buscar la mejora de la práctica docente.
- El estudiante es considerado como un elemento esencial para la formación didáctico-pedagógica y también un factor de cambio de la praxis actual. El estudiante visto como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, constituye un factor de transformación.

CONCLUSIONES

En el transcurso de la investigación se ha constatado que existen pocas investigaciones referidas a experiencias docentes en el posgrado, y mucho más escasos son los estudios que enfatizan en experiencias formativas de docentes de posgrado en universidades mexicanas que hablen sobre la praxis docente. En consecuencia, en los artículos y libros analizados se identificaron aspectos relacionados con el quehacer docente universitario en general, lo cual implica la praxis en el nivel de licenciatura. El estudio en este caso es importante porque brinda aspectos relevantes de docencia en el nivel universitario más alto, como es el doctorado. Por tanto, podría decirse que sin hacer una generalización, la tesis aporta al conocimiento de la educación en el posgrado, brindando experiencias formativas de docentes con amplia trayectoria sobre los aspectos que incidieron en la experiencia docente y didáctico-pedagógica.

En ese sentido, la presente investigación asumió que la experiencia es un elemento formador del docente de posgrado y que a través de ésta se produce una transformación de la praxis. Tras la revisión teórica y el trabajo empírico de esta tesis, es posible concluir que la experiencia es una forma de aprendizaje en la praxis. Durante el estudio se han encontrado evidencias teóricas y empíricas que permiten sostener que la experiencia desarrolla una serie de mejoras en la práctica; los docentes han recurrido a diversas estrategias para la autoformación, las cuales les han ayudado a un buen desempeño. Por esa misma razón, profundizar en el pensamiento de los docentes permitió comprender el significado de las experiencias vistas desde la mirada de los sujetos, y así comprender “eso que les pasó” en determinado momento que los llevó a tomar las decisiones que los condujeron al momento actual.

Sobre los objetivos:

Respecto al primer objetivo: identificar cuáles son las fuentes que nutren la experiencia didáctico-pedagógica en los docentes de los doctorados en Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea que no cuentan con estudios especializados en el campo pedagógico, se logró conocer que los académicos han construido su formación y logrado satisfacer las necesidades requeridas para mejorar su praxis mediante diversas

estrategias. La búsqueda de conocimientos no escolarizados fueron alternativas, y entre ellas se encuentran el estudio autodidacta, colaboración entre compañeros, evaluaciones de los estudiantes, modelos de sus docentes, investigación, los errores y llamadas de atención.

Se logró identificar que todas las opciones de preparación para ejercer la labor educativa los han llevado a tener los conocimientos pedagógicos para llevar a cabo la tarea docente. Pero existen desacuerdos entre los docentes de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea en torno a la importancia que tienen los conocimientos pedagógicos en la labor docente, pero esto no ha impedido la búsqueda del conocimiento para el desarrollo de la práctica docente. Los participantes del programa de doctorado en Filosofía manifiestan que lo más importante en el posgrado son los conocimientos disciplinares, en cambio los docentes del programa de Investigación dicen que la disciplina es importante pero que además se tiene que conocer acerca de la enseñanza. Lo cual llega a concluir que en el programa de Filosofía, la disciplina tiene mayor relevancia que el conocimiento pedagógico, lo cual indica que la figura del docente está más identificada por el saber disciplinar, pero esto no ha influido de manera negativa en su praxis.

Los resultados obtenidos llevan a inferir que las perspectivas que divergen entre los participantes de ambos programas provienen de su formación, porque los docentes de Filosofía siguieron sus estudios de maestría y doctorado en su área disciplinar. En cambio, los académicos del programa de Investigación tienen estudios de posgrado en el área educativa. Cabe resaltar que estos docentes desde inicios de su labor se vieron en la necesidad de la búsqueda de estudios de posgrado relacionados a la educación, a diferencia de los docentes de Filosofía que estuvieron marcados por la práctica y la influencia de sus experiencias en los estudios de licenciatura. Sus perspectivas son distintas pero poseen experiencias compartidas que los han llevado a la búsqueda de su autoformación.

La formación colaborativa, evaluación de los estudiantes, investigación, modelos docentes y el error y llamadas de atención evocan cada uno un modo en que los docentes han logrado realizar una experiencia formativa, y además se evidencia que para el logro de las mismas se necesita de las personas relacionadas con el contexto educativo. De esta forma se puede afirmar que dentro de las mismas vivencias que hay dentro del quehacer docente hay experiencias que logran que exista un aprendizaje.

Los autores revisados realizan planteamientos referidos a que hay personas que pueden intervenir en ese proceso de aprendizaje, como los colegas y estudiantes. Esto permite sostener que el aprendizaje en la práctica no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertadas en la realidad de la enseñanza misma. En dicho caso, colegas y estudiantes también contribuyen a esos procesos de aprendizaje y pueden llegar a ser una ayuda significativa para la mejora de la praxis como mencionan los docentes entrevistados. Al respecto Larrosa y Skliar (2009) hablan sobre el principio de exterioridad, ellos dicen que no hay experiencia sin la aparición de un alguien o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva que es exterior a mí. Estos aspectos planteados por Larrosa en sus principios nos dejan ver cuestiones importantes que dentro de su frase “eso que me pasa”, el autor nos explica la importancia de la experiencia dentro de los aspectos formativos que pueden tener las personas y cómo esto puede tomar parte de una formación no escolarizada. La experiencia es un movimiento de ida y vuelta, es de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización y de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí o que tiene efectos en mí.

Por otra parte, los participantes de Filosofía mencionaron la práctica formativa basada en modelos docentes, la cual está relacionada con la práctica e imitar a sus propios maestros. Cabe resaltar que la práctica de imitar a los propios maestros se ve reflejada desde los inicios de su labor, y es la manera en que ellos han decidido llevar a cabo el trabajo pedagógico. Chamlian (2003) identifica que los docentes orientan su práctica imitando a sus propios maestros. El autor dice que los docentes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas o bien de sus primeras matrices de aprendizaje, y estos son determinantes para la acción de los futuros docentes. Los resultados obtenidos permiten suponer que en el posgrado de Filosofía los participantes recurrieron a estos para desarrollar su práctica, porque fue una alternativa que les pareció satisfactoria en su época de estudiantes. Las prácticas de los docentes que ellos tuvieron fueron determinantes para iniciar su praxis y para el desarrollo actual de la misma. Esto permite deducir que esta alternativa de formación ha logrado satisfacer las necesidades que el docente ha tenido a lo largo de los años en el aula de clases.

La investigación fue otro aspecto mencionado, pero solo los docentes del programa de investigación lo citaron dentro de sus testimonios. Recordemos que Monereo y Domínguez (2014) hablan de los cinco roles profesionales del docente: el de especialista en su disciplina, el de docente y tutor de sus alumnos, el de investigador, el de profesional en su área (paralela a su actividad como docente) y el de gestor en alguna de las áreas. Los profesores universitarios se sienten más identificados con la figura del experto o el de investigador en un ámbito disciplinar específico. Teniendo en cuenta el punto de vista del autor, los docentes se identifican con su saber disciplinar y como investigadores, es por esto que los docentes del programa de investigación dicen que el trabajo investigativo contribuye a su formación y como resultado la mejora de su praxis, debido a que su trabajo está íntimamente ligado al campo educativo, mientras que en el programa de Filosofía las investigaciones están más ligadas al conocimiento disciplinar.

A diferencia de las alternativas de formación mencionadas que requieren de la intervención de otras personas, la formación autodidacta necesita de la relación con otras personas del contexto educativo, y es ésta una forma de búsqueda individual y aislada del conocimiento requerido y no se hace mención de ella por los autores consultados.

Lo descrito hasta el momento hace referencia a que los docentes de ambos programas doctorales se han formado a través de la experiencia lo que permite concluir que la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en otros. Esta construcción es sobre la misma marcha del ejercicio profesional. Es por esto que los participantes del estudio han construido su formación sobre la marcha de su propia práctica. Por otra parte, Manen (2003) plantea que la teoría por sí sola y por sí misma no controla la praxis. La teoría únicamente puede abrirse camino después que la praxis se haya realizado. La práctica siempre viene primero y la teoría después como producto de la reflexión. Es por esto que la educación necesita de este tipo de investigaciones en donde se evidencien experiencias concretas que puedan servir de ayuda a otros docentes para ejercer también su práctica.

Los docentes en sus testimonios han demostrado que por medio de la praxis pueden surgir conocimientos que ayuden a desarrollar la profesión y mejorarla a través de los años. Como dice Fernández (2013), la formación puede llevarse a cabo en la práctica misma

(experiencia), es decir, que también puede funcionar como formación la experiencia que se adquiere durante los años de ejercer una misma práctica, y es en la práctica que se puede adquirir y perfeccionar los conocimientos adquiridos en la formación inicial, y si el docente se vuelve un verdadero conocedor de su trabajo, en donde se dé una formación permanente, esto lo llevaría por la vía de la formación para la enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación sería considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y experiencias (Ferry, 1990).

La experiencia también trae consigo el principio de transformación, el cual supone que el sujeto es sensible y que está expuesto y abierto a su propia transformación. Esa transformación de la que habla Larrosa y Skliar (2009) es una transformación que corresponde a una experiencia formativa del sujeto, una experiencia de aprendizaje. El principio de transformación es uno de los principios más importantes dentro de esta tesis, porque los autores nos dejan ver que ese acontecimiento que es exterior, afecta al sujeto y tiene efectos en él, además esos efectos pueden tener una transformación y ésta es formativa, lo cual quiere decir que los sujetos obtienen un aprendizaje de esas experiencias ajenas a él. El aprendizaje es otro aspecto incluido en esa experiencia que describen dichos autores, porque la manejan como aquello que puede transformar al sujeto y por esto se produce un aprendizaje.

Otro elemento que nutre su experiencia es la vocación entendida como entusiasmo, motivación hacia el trabajo que se realiza y compromiso hacia dicha profesión. Estos elementos conllevan a los docentes a ser innovadores, saber mediar y estar preocupados por sus estudiantes y ser buenos profesionales. Bain (2007), quien retoma este tema, dice que la docencia requiere de una fuerte vocación entendida como entusiasmo, motivación hacia el trabajo que se realiza y compromiso hacia dicha profesión. Este autor comparte la relación estrecha que hay entre la vocación y el desempeño de los docentes y es lo que se encuentra en la narrativa de los participantes. En todos los casos, mencionaron tener vocación en la actualidad por lo que hacen y para los docentes esto ha favorecido su labor como docentes.

Respecto al segundo objetivo: distinguir las necesidades didáctico-pedagógicas que los docentes del posgrado reconocen a partir de su experiencia, observamos que aunque no se realizó un planteamiento claro por parte de los docentes, en sus testimonios se identificó que

existen debilidades en la programación y planificación, en la realización de actividades en el aula de clases y en la evaluación de los estudiantes. Los docentes de los programas de Investigación e Innovación Educativa y Filosofía Contemporánea reconocen que la programación es una actividad significativa dentro de la práctica que realizan. Pero los participantes de Filosofía ponen mayor énfasis en la programación y planificación de los contenidos.

Las posturas de los docentes respecto a la programación y planificación permiten inferir que los participantes han combinado su noción del proceso enseñanza-aprendizaje (fusión del proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el contenido, el docente y el estudiante), es decir, que aunque los docentes hagan referencia a que toman en cuenta los componentes pedagógicos, en su labor de programación y planificación prevalece el mayor énfasis en los conocimientos disciplinares.

Al respecto, Edelstein (1995) dice que en el desarrollo de la enseñanza, las prácticas docentes deben tener mayor énfasis en la construcción metodológica para favorecer el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de las capacidades prácticas para la enseñanza. En la misma línea de ideas, Biggs (2003) plantea que lo importante de las actividades de aprendizaje es que los alumnos conjuguen los verbos que expresan el tipo de capacidades que queremos potenciar: analizar, aplicar, interpretar, organizar y comparar, afirmando que las tareas deben reflejar el tipo de aprendizaje deseado. Numan (1997, citado por Roldan, 2000) por su parte propone tres ámbitos posibles de actuación para desarrollar el aprendizaje centrado en el alumno: la planificación del curso, la puesta en práctica del programa a través de distintas actividades, y, por último, la fase de evaluación. Siguiendo con la importancia de esta actividad docente, los participantes de Filosofía mencionaron que la planificación de contenidos es la necesaria para el desarrollo de su labor. Y esto de alguna manera ha logrado poner a los estudiantes en situaciones que les permitan construir un conocimiento bien estructurado, y de alguna manera han logrado estos objetivos con sus estudiantes mediante esta forma de realizar su práctica.

Respecto a las actividades en clase, los participantes del programa de doctorado en Investigación e Innovación Educativa mencionaron la identificación de ideas previas, la diagnosis, uso de técnicas y dominio de las tecnologías, mientras que los docentes del

programa de Filosofía Contemporánea hablaron sobre la exposición magistral como actividad principal en el aula de clases. Esta es otra necesidad que está reflejada en la narrativa de los docentes, principalmente en los docentes del programa de Filosofía, porque los académicos del doctorado en investigación destacan la necesidad que tienen los profesores de contar con nuevos métodos y técnicas que les permitan responder a los retos de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de que los resultados permiten suponer que sea una necesidad pedagógica la utilización de técnicas y métodos como plantean los autores, en el programa de Filosofía los docentes han realizado su práctica centrada en los contenidos y la exposición magistral. Pero de alguna manera desde sus propios puntos de vista les ha dado buenos resultados, como ellos mismos afirman en el “posgrado es una demanda de sus estudiantes, la exposición magistral de los contenidos”. Benito y Cruz (2005) y Bautista y Escofet (2013) destacan la necesidad que tienen los profesores de contar con nuevos métodos y técnicas que les permitan responder a los retos de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. También Ramsden (2007) dice que el docente de educación superior se espera sea un excelente maestro, que diseñe recursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea.

Por último, los docentes de ambos programas manifestaron algunas dificultades en la evaluación a sus estudiantes e incluso en la elaboración de los propios instrumentos evaluativos. En los testimonios docentes se evidencia que los docentes reconocen debilidades respecto al tema de evaluación de los aprendizajes que realizan a sus estudiantes. Pero a la vez distinguen que esto constituye una debilidad en su praxis que han tratado de mejorar. Nunan (1997, citado por Roldan, 2000) dice que la fase de evaluación es importante para que el docente pueda desarrollar un aprendizaje centrado en el estudiante. A este autor se le suma Davini (2008) el cual plantea que en las aulas de clases no solo puede operar la evaluación sumativa o de resultados, como ocurre en exámenes o pruebas, sino que es necesario desarrollar la evaluación de un proceso continuo, dirigido a brindar seguimiento a los estudiantes, apoyar los logros, reorientar actividades y corregir en el camino, como parte de un buen proceso de enseñanza. En otros términos, la evaluación es un componente central del buen aprendizaje que brinda retroalimentación permanente.

Los autores señalan la importancia que tiene la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes, pero un elemento más importante para la formación del docente es que a través de esos procesos evaluativos la práctica docente puede ser retroalimentada, lo cual es una forma de transformación en la praxis. Los docentes desde su punto de vista han tenido deficiencias en los procesos evaluativos que desarrollan, pero ellos mismos admiten que han transformado su práctica conforme han obtenido mayor experiencia, y la evaluación que realizan a sus estudiantes ha sido un elemento de cambio.

En referencia al tercer objetivo: describir cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de Investigación y Filosofía que cuentan con amplia experiencia y con estudios de licenciatura distintos al área educativa, se encontró que los participantes no aspiraban a desempeñarse profesionalmente en la docencia y menos aún en el posgrado, porque sus carreras de grado divergen del ámbito pedagógico, pero para algunos la idea no era del todo ajena y sabían que de algún modo la docencia era una de sus posibilidades, y es a través de la invitación que muchos de ellos llegan a las aulas de clases. Al mismo tiempo, notamos que los profesores llegaron al ejercicio desde muy temprana edad, no teniendo claro lo que implicaba y que sus conceptos estaban muy ligados a perspectivas tradicionales, pero a través de su formación dicho concepto fue cambiando por definiciones más estructuradas de lo que ellos consideran con anterioridad acerca del ser docente.

Esta construcción de la experiencia de los docentes lleva a concluir que la trayectoria de los sujetos estuvo marcada por “eso que me pasa” (Larrosa y Skliar, 2009). Porque el origen de esa experiencia fue ajena al docente, lo cual estuvo relacionado con el principio de alteridad o principio de exterioridad, debido a que acontecimientos que se dieron en la vida de los académicos fueron externos a él, es decir, no fueron ocasionados por él, pero si le pasaron a él, y toda la experiencia que vive el sujeto ocasionó una transformación que se corresponde a una experiencia formativa del sujeto, una experiencia de aprendizaje. Además fue en ese proceso formativo, que han experimentado y recurrido a diversas maneras de búsqueda de conocimiento que los ha llevado a mejorar su práctica docente, lo cual ha reconfigurado su concepciones de docencia. Manen (2003) dice que a medida que la persona evoluciona reinterpreta lo que le ha pasado y esto conlleva a una nueva interpretación de la

experiencia, y el presente está lleno de nuevos aprendizajes que han adquirido a través de su formación, y su preconcepción de docencia ha sufrido cambios.

Se logró comprender que la experiencia ayudó a la formación didáctico-pedagógica de los docentes mediante un proceso de deconstrucción de las preconcepciones docentes con las cuales iniciaron su praxis, de manera que las dificultades presentadas en su trayectoria los llevaron a la búsqueda de conocimiento pedagógico, para solventar sus necesidades didáctico-pedagógicas. Mediante sus vivencias, que en su mayoría constituyeron experiencias, se fue dando el proceso formativo del cual hablan Manen (2003) y Larrosa y Skliar (2009), lo cual constituye la innovación de la presente tesis: el haber tomado una serie de experiencias de docentes del posgrado y utilizar el análisis narrativo y reconstruir esos significados, para que otros docentes tomen de referencia y tengan una posible fuente de conocimiento y aprendizaje de estas experiencias de docentes con amplia trayectoria.

Al establecerse una correspondencia entre el paradigma, enfoque, método y estrategias de análisis, se logró conocer acerca de las experiencias de formación que han tenido los docentes a través de la praxis. Hasta el momento no se había encontrado información de investigaciones que hablen del contexto del posgrado, no se conocía cómo el docente de posgrado, que es experto en su disciplina, se ha formado en el área didáctica pedagógica; fue mediante el establecimiento de una relación entre su conocimiento disciplinar y la formación docente en la práctica, y es a través del presente trabajo de investigación, que se logró hacer dicha reconstrucción de las experiencias formativas en el nivel de estudio de posgrado, y he aquí la innovación que se realizó a través de una perspectiva y camino metodológico coherente a los fines de la investigación.

Sobre las limitaciones y alcances de la investigación

En cuanto a las limitaciones del trabajo, una de ellas estuvo vinculada al miedo a participar, porque aunque la tesis no tenía fines evaluativos, era percibida como de esta manera. Fue difícil que los docentes visualizaran el objetivo de la misma cuando se les invitó a participar, y al principio se mostraban dudosos y con temor. Esto limitó la participación de algunos docentes, debido a la creencia de estar inmersos en algún tipo de trabajo investigativo de evaluación a su desempeño. Posteriormente, los docentes quedaron convencidos que lo

que se pretendía era que compartieran su experiencia en el posgrado. Además puede añadirse que en el trabajo de campo, al hacer la invitación a los participantes a colaborar en el estudio, solo seis del programa de Investigación accedieron a participar y cuatro del programa de Filosofía, porque al hablar de la temática y objetivos de investigación los docentes se abstuvieron de formar parte del estudio.

Otra limitante estaba relacionada con la entrevista de corte narrativo biográfico debido a la limitación del tiempo de los académicos, esto obstaculizaba el trabajo de campo porque se hizo difícil encontrar a algunos docentes y lograr concretar los encuentros.

Para finalizar, es oportuno señalar que los alcances de la investigación estuvieron relacionados con:

- Se fortaleció el desarrollo de la propia experiencia investigativa y docente, porque desde el momento que se definió el contexto de investigación se supo que el trabajo aportaría un grano de arena al conocimiento de la narrativa biográfica, enfatizada en experiencias poco estudiadas al momento.
- Se logró brindar significado a la praxis del docente de posgrado, lo cual ofrece elementos valiosos sobre experiencias docentes, que pueden ser de utilidad para otros docentes universitarios.
- Se logró establecer una correspondencia entre el paradigma interpretativo hermenéutico, que tiene como fin hacer la interpretación de los significados de las experiencias de los docentes, con el análisis narrativo descrito por Coffey y Atkinson (2003), el cual llevó a un proceso específico en la estrategia de análisis.
- Al retomar la estrategia de análisis narrativo descrita por Coffey y Atkinson (2003), se logró hacer el codificado, categorizado y revisado las interpretaciones, procurando la saturación de las categorías con datos genuinos, es decir, evitando superposición de los datos entre las categorías o redundancias que darían como resultado contradicciones internas. Para ello, simultáneamente a la categorización, se consultó con las transcripciones de las entrevistas para asegurar la coherencia referencial del análisis. Paralelo a ello, resultó indispensable remitirse también al marco teórico para

comprobar que la perspectiva en el tratamiento de los datos se ajustaba a los postulados teórico-metodológicos en los que se ha de posicionar el investigador.

- Se logró hacer un aporte a la educación, a través de las experiencias compartidas por los docentes que podrían serle de utilidad a otros docentes que estén pasando por circunstancias similares a los docentes del posgrado. Aunque no pueden generalizarse a otros contextos, si podría constituir un elementos de cambio para otros educadores en otras universidades de México y el mundo.

En referencia a los alcances obtenidos, queda claro que todavía se tiene mucho camino que recorrer, pero la presente investigación constituye un punto de partida para futuros trabajos sobre narrativa de experiencias en el posgrado, que tanto la presente autora pretende seguir así como otros autores también pueden pasar a formar parte de este tipo de trabajos. Los resultados dejaron en evidencia que dentro de la formación de los docentes aún hay aspectos en los cuales hay que adentrarse. Quedó en evidencia que la tesis tiene correspondencia con las ideas de Manen (2003) y Larrosa y Skliar (2009) en cuanto a sus nociones de experiencia como parte de un proceso formativo, y he aquí la relevancia e importancia de la misma en el campo de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguera, E., Vásquez, J., Hernández, P., Campos, M., Maldonado, G., Martínez, G. y Montes, R. (2007). *Modelo Universitario Minerva*. Documento de integración. BUAP.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Angulo, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez, J. Barquín y J. Ángulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261-319.
- Aramburuzabala, P., Hernández, C. y Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Aravena, M. , Kimelman, E. , Micheli, B. Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Universidad ARCIS Chile.
- Ardoino, A. (1978). *El grupo de diagnóstico: instrumento de formación*. Madrid: Rialp.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica
- Arredondo, V., Pérez, G. y Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (45), 59-69.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia: Servei de Publicacions.
- Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward unifying theory of behavioral change. *Review of Educational Research*, (84), 191-215.
- Barbera N. e Inciarte A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12 (2), 199 - 205.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *Revista de docencia universitaria*, 13 (1), 35-56.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 21(125), 76-87.
- Barsky, O., Sigal, V. y Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bausela, E. (2005). Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(6), 3-7.

- Bautista y Escofet (2013). Enseñar y aprender en la universidad. Barcelona: Ediciones Octaedro ICE/UB.
- Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea Ediciones.
- Benton J. (1985) Trotula, women's problems, and the professionalization of medicine in the Middle Ages. *Bulletin of Historical Medicine* ,59 (1) :30-53.
- Biggs J. (2006). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Blackmore, P., Chalmers, D., Dearn, J., Frielick, S., Hofgaard, K. L. y O'connor, K. M., (2004). *Academic development: What purpose and whose purpose?* Cambridge: Jill Rogers Associates.
- BordEu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid. Santillana
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- BUAP (2007) Modelo Educativo Académico.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 147-162.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204.
- Carreño, C. (2011). Posgrados sobre el desarrollo en América Latina: origen y evolución. *Educ.Educ*, 14(2), 327-345.
- Cejas, R., Navío, A. Y Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK. *Revista de medios y educación*, (49), 105-119.
- Chamlian, H. (2003) Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 41-64.
- Clark, B.(1983). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A, Lieberman y L, Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 65-79.

- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F., Clandinin, D., y Greene, M. (Eds). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. España: Wodsworth publishing Company Inc, 11-78
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2015). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2015). Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no escolarizada.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2018). Padrón Nacional de Posgrados de Calidad [sistema de consultas], México, http://svrtmp.main.conacyt.mx/consultasPNCP/listar_padron.php [consulta: marzo de 2018]
- Cornejo, M. Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida pistas y opciones del diseño metodológico. *Psyche*, 17 (1), 29-39.
- Couceiro, E.(2005). Observar, escuchar, comparar, escribir. *Anthropologica*. 23 (23), 181-187.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Santillan.
- Davini, M. (2015). *La Formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Valle, Á. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433-442.
- Díaz, A (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos retos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27 (108), 9-30.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, A. y Luna, A., (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. México: Ediciones Díaz y Santos.
- Díaz, J. y Martins, A. (1982) *Estrategias de Enseñanza aprendizaje. Orientaciones didácticas para la docencia universitaria*. Costa Rica: IICA.
- Edelstein, G. (1995). *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Esparza, J. (2013-2017) Plan de desarrollo institucional. BUAP
- Esteve, J. (2006) La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática la formación inicial. *Revista de educación*, (340), 19-40.
- Fayad, R. (2010). Anotaciones para una reflexión sobre la educación superior en Colombia. *Revista Facultad de Medicina*, 18 (1), 123-133.
- Fernández, J. (2013). Formación y Práctica docente. México: Ediciones Díaz Santos.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis- DOE
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFyL/UBA/Novedades Educativas
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles educativos*, 23(93), 28-43.
- Fullan M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell
- Gadamer, H. (1988). *Truth and Method*. New York: Seabury.
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García, A. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y siempre*. Madrid: Narcea
- García, A. (2000). *La educación, actividad interpretativa*. Madrid: Dykinson.
- García, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. y Rueda, M. (2004). *Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia*. México: CESU- UNAN
- García, J. (1995). El desarrollo del posgrado en México: El caso de los sectores públicos y privados. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 20 (1), 107-130.
- Garduño, S. (2002) Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación Administrativa*, 31 (90), 11-24.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. USA. Ediciones Morata.
- Geertz, C. (2002) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, (Eds) *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa, p. 19-40.

- Gimeno, J. y Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Gimeno, J., Pérez, A., Martínez, J., Tórréz, J., Angulo, F. y Álvarez, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goggi N. y Kolodny M. (2009) La formación universitaria en las diferentes áreas y profesiones: formación docentes para la enseñanza universitaria. Una experiencia en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 14 (7), 109-117.
- Gros, B (2006) Investigación sobre docencia universitaria: retos e iniciativas. En J. Contreras, (comp). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona. Octaedro-ICE. p. 33-48
- Guadilla C. (2003). "Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior". En M. Mollis: *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*, Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Derman, y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. p. 113-145.
- Guelman, M. (2011). Las potencialidades del enfoque biográfico en el análisis de los procesos de individuación. Una reflexión teórica metodológica en torno al análisis de experiencias de jóvenes en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Memoria de la VI Jornadas de Jóvenes investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Hargreaves, A. (1998) *Profesorado, cultura y modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (2000). *Una educación para el cambio*. México: SEP-Octaedro.
- Hativa, N y Goodyear, P. (2002). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. USA: Kluwer Academic Publisher
- Hativa, N. (2000) *Teaching for effective learning in Higher Education*. Dordrech/Boston/London: Kluwer Academic Publishers
- Hernández, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paídos.
- Hawes, G. (2009). *Las Disciplinas, las profesiones y su enseñanza*. Programa de diplomado en docencia universitaria. Universidad de Chile.
- Hurtado, A., Serna, M. y Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 215-224.

- Ibarrola, M. (1986). La educación superior en México, Caracas, Venezuela, Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Icfes (2002). *Estadísticas de la educación superior: resumen anual. Subdirección de monitoreo y vigilancia. Grupo de análisis estadístico*. Bogotá, Colombia.
- Ingenieros, J. (1925). *Las Fuerzas Morales*. Bogotá: Ediciones Universales
- Iño, W. (2018) Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3 (6), 93-110.
- James, E. (1986). Public Subsidies for private and public education: the Dutch case. En D. Levi (Ed) *Private Education*, New York: Oxford University Press, 113-137.
- Jiménez, P. y Páez, R. (2008). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. México: Siglo XXI
- Klubitshko, D. (1986). *Posgrado en América Latina, investigación comparativa: Brasil, Colombia, México, Venezuela*. Caracas: CRSALC.
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Larrosa, J y Skliar, C. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Argentina. Homo Sapiens ediciones.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, F., Clandinin, D., y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. España: Wodsworth publishing Company Inc.
- Lipovetsky, G. y Serroy, S. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Madrid: Anagrama
- Liston, D. P. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Londoño, G. (2009). Hacia una docencia de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. *Revista Universidad Lasalle*, 50, 173-176.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario educativo*, 29(66), 47-85.
- Lozares, C. y Verd, J. (2008). La entrevista Biográfico narrativa como expresión contextualizada, situacional y dinámica de la red socio personal. *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15 (6), 95- 125.

- Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, 24(1), 273-296.
- Madrid, D. y Mayorga, M. (2010). ¿Didáctica general en y para educación social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 245-260.
- Madueño, M. (2013) Mecanismos de mediación que intervienen en el proceso de formación docente del profesorado universitario en el desarrollo de su práctica. En M. Barrón, Ponencia llevada a cabo en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., y Tapia, C. S. (2014). El aprendizaje en la práctica del profesor universitario: proceso crucial en la formación de la identidad docente. En S. Echeverría, M. Fernández, E. Ochoa y D. Ramos (Ed.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social* (pp. 129-140). México: Pearson Educación.
- Malo, S., Garst, J. y Garza, G. (1981). *El egresado de posgrado de la UNAM*. México: UNAM.
- Malpica, F. (2012). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza aprendizaje*. Barcelona: Grao-Colofón.
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España. Idea Books.
- Marín, M. (2013). Una aproximación a la profesionalización docente: el caso de la facultad de enfermería. *Revista electrónica Praxis Investigativa REDIE*, 5(9), 15-23.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Martínez, H. y Benítez, L. (2016). *Metodología de la Investigación social I*. México: CENGAGE Learning.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mayorga M., Santos M. y Madrid D. (2014) Formación y actualización de la función docente. *Revista Diálogos pedagógicos*, 12 (24), 11-28.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002). Reflection. Issues related to improving profesor teaching and students learnisn. En N. Hativa y P. Goodyear (eds). *Teacher thinkings, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrech/Boston/London: Kluwer Academic Publisher, p. 59-78.
- Meirieu, P. (2009). *Aprender sí, pero ¿Cómo?*. Madrid: Octaedro
- Monereo, C, y Pozo, L (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis.

- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014) Identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 84-104.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Guía Didáctica. Universidad Surcolombiana.
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2012). Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia Universidad Autónoma de Chile, Santiago de Chile.
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formado de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad en la educación.*, (2), 254-267.
- Morales, P. (2005). *Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, T. (2011) Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista perspectiva educacional*, 50 (2), 26-54.
- Nunan, D (1997) Getting started with learner centred teaching. *English teaching professional*, 4, 24-35.
- Núñez M., Arévalo A. y Ávalos B. (2012) Profesionalización Docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 10-24.
- Ocampo, H. (1983). *Historia de los cursos de posgrado en la UNAM*. México: UNAM
- Perales, M., Sánchez, P. y Chiva, I. (2002). El curso de iniciación a la docencia universitaria como una experiencia de formación de profesores noveles en la Universidad de Valencia. Un sistema de evaluación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 8(1), 49-69.
- Pérez, A. (2002) Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. España, p. 78-107.
- Perkins, D. y Salomon, G. (1998) Individual and social aspects of learning. *Review of research in education*, (23), 1-24.
- Perrenoud, P (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona Graó.
- Prieto, L et al (2004) La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. En J. Torre (Eds) *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. España: Universidad de Barcelona, p. 111-142.

- Pujadas, J. (1992). *El Método Biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.
- Rama C. (2007) *Los posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. Printed México.
- Ramsden, P. (2007). *Learning to teach in higher education*. London and New York. Routledge Falmerç
- Roldán, A. (2000). El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la práctica. Encuentro: *Revista de Investigación de Idiomas*, (11), 218-232.
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, M. (2007) El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27), 1-4.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel Antropología.
- Sanz, A. (2005) El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57 (1), 99-115.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina ¿Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente?*. Buenos Aires/México/Santiago/Montevideo: Editorial Granica
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4- 31.
- Shulman, L. (1999). Talking learning seriously. *The magazine of higher learning*, 31 (4), 10-17.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Solé, L.(2003). *Conclusiones: El profesor universitario en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 1(10), 170-184.
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa. *Revista de Educación*, (284), 133-158.

- Tunnermann, C. (1998) La educación permanente y su impacto en la educación superior. UNESCO, Nuevos documentos sobre la educación superior, MIMEO, París.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educpro/wche/declaration_spa.htm
- Vezub, L (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 11(1), 26-49.
- Villanueva, J. (2001). *Introducción a la ética y a la moral profesional. Propuesta de formación para docentes*. Maracaibo: El autor.
- Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consiente, crítica y participativa. *Laurus Revista de educación* (ext), 206-235.
- Waldenfels B. (2017) Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Revista de Filosofía*, 29(2), 409-426
- Walker, V. (2015). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching. Five key changers to practice*. USA: Jossey-Bass
- Xolocotzi, A. (2016-2020). Plan de desarrollo Facultad de Filosofía y Letras. BUAP
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario* España: Narcea.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zambrano, A. (2005). Un modelo en la formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere*, 9(29), 145-158.

Apéndice 1

Programa Académico del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

El doctorado en investigación e Innovación Educativa tiene como fecha de creación en 2013, su orientación es hacia la investigación, este tiene una duración de 4 años. El nivel de PNPC es de reciente creación (Programa Académico Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, 2013).

Perfil de ingreso

Según el Programa Académico Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (2013), el perfil de ingreso de los estudiantes corresponde:

Conocimientos

- Dominio de saberes de expresión oral y escrita.
- Bases de Teoría educativa; metodología general de investigación; y estadística básica.
- Comprensión de la metodología de la investigación y la docencia.

Habilidades

- Capacidad para detectar problemas educativos y solucionarlos, planificar cursos, emplear diversas técnicas de enseñanza, exponer los contenidos de su asignatura, evaluar los aprendizajes, relacionarse con sus estudiantes, elaborar programas de estudio.
- Disposición y habilidades para el trabajo grupal.

Valores

- Compromiso social e iniciativa hacia la criticidad y la creatividad.
- Deseos de superación, tolerancia, apertura a la diversidad y pluralidad.
- Postura científica y humanista, congruencia y disposición para ver más allá del sentido común.
- Principios y convicciones que derivan en una alta responsabilidad.
- Espíritu de servicio, interés por el conocimiento de los problemas educativos del país y de contribuir a su solución.

Perfil de egreso

El egresado del programa dará solución a las necesidades surgidas de los fenómenos educativos en forma progresiva y dinámica a partir de la formación sistemática de elementos que caracterizan al Doctorado en los niveles de enseñanza media superior y superior. Desde el punto de vista profesional, el egresado participa en y para la Sociedad con su juicio crítico, poder de decisión e iniciativa, dando prioridad a la formación integral de los educandos. Al concluir el doctorado, el egresado poseerá conocimientos, desarrollará habilidades y destrezas, y asumirá valores y actitudes con los cuales se desempeñará en su ejercicio profesional. El egresado realizará investigación en el campo educativo, así como, la instrumentación y análisis de la problemática educativa en el ámbito escolar. (Programa Académico Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, 2013)

Para ello, se espera que los egresados cuenten con los siguientes atributos:

Conocimientos

- Comprensión de las bases pedagógicas, sociológicas, políticas, económicas y filosóficas requeridas para interpretar los fenómenos educativos y proponer cambios para apoyar el desarrollo institucional.
- Manejo de las principales teorías educativas, con el fin de interpretar y evaluar los fenómenos educativos.

Habilidades

- Diseño y realización de proyectos educativos de interés institucional, regional y nacional.
- Diagnóstico de problemáticas educativas que imperan en el contexto de las instituciones.
- Propuesta y aplicación de soluciones a los problemas educativos.
- Publicación en revistas especializadas de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional.

Actitudes

- Interés por estudiar y dar solución a los problemas educativos del país.

- Disposición para contribuir a la formación de grupos interesados desarrollar y difundir actividades de investigación educativa en sus dependencias de origen.

Objetivos

General

Formar investigadores educativos con carácter interdisciplinario y con capacidades para emprender tareas de innovación y desarrollo educativo que puedan contribuir a mejorar la calidad de la docencia y la investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el sistema educativo del Estado y del país.

Particulares

Ofrecer un modelo innovador de formación y desarrollo de la investigación educativa que mejore la posición institucional de la universidad y de la comunidad de investigadores del estado en el contexto regional, nacional e internacional.

- Fortalecer las tareas académicas de docencia, investigación, difusión y extensión universitarias, mediante la formación de cuerpos académicos sólidos en el ámbito de la teoría, la metodología, la formación educativa mundial y nacional y la administración de proyectos de investigación.

Mapa curricular

El mapa curricular correspondiente al Doctorado, plantea la siguiente estructura:

Plan de Estudios:

1° Semestre

- Teorías educativas
- Seminario de investigaciones educativas I. Proyecto de tesis

2° Semestre

- Epistemología y metodología integral
- Seminario de investigaciones educativas II. Estado del arte

3° Semestre

- Multirreferencialidad
- Seminario de investigaciones educativas III. Contexto y Teoría

4° Semestre

- Contextos, dinámicas y procesos educativos
- Seminario de Tesis I. Metodología y Trabajo de campo

5° Semestre

- Seminario de Tesis II. Resultados, análisis e interpretación
- Seminario Electivo de Investigación I

6° Semestre

- Seminario de Titulación. Borrador final
- Seminario Electivo de Investigación III

7° Semestre

- Presentación de investigaciones ante el comité tutorial

8° Semestre

- Tesis
- Publicación en revista especializada

Líneas de generación y aplicación del conocimiento

- Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional: Investigar el desarrollo de la Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional dentro del contexto social y mundo del empleo.
- Currículum, Innovación Pedagógica y Formación: Investigar los elementos que inciden en los procesos profesionales dentro y fuera de la Universidad, así como el desarrollo de grupos profesionales dentro del contexto educativo y profesional.

- Diagnóstico, Evaluación y Planeación Educativa: Investigar los aspectos críticos de la Evaluación para la resolución de problemas y toma de decisiones frente a los nuevos escenarios del siglo XXI.

Apéndice 2

Programa de Académico del Doctorado en Filosofía Contemporánea

El doctorado en Filosofía Contemporánea tiene como fecha de creación en 2015, su orientación es hacia la investigación, este tiene una duración de 4 años. El nivel de PNPB es de reciente creación (Programa Académico Doctorado en Filosofía Contemporánea, 2015).

Perfil de ingreso

El perfil del aspirante a ingresar al Doctorado en Filosofía Contemporánea (Programa Académico Doctorado en Filosofía Contemporánea, 2015) es el siguiente:

- Conocimientos: El aspirante deberá tener amplios conocimientos de las diversas tendencias de la filosofía contemporánea, especialmente los relativos a fenomenología, hermenéutica y filosofía práctica.
- Aptitudes: El aspirante deberá contar con gran capacidad crítica respecto de los problemas y tematizaciones filosóficas, facilidad de expresión oral y escrita así como rigurosidad que le permita producir investigaciones originales de calidad en una dimensión filosófica.
- Habilidades: El aspirante deberá lograr, mediante la asimilación metódica del tratamiento de problemas, puntualizar temáticas contemporáneas desde perspectivas filosóficas.
- Actitudes: El aspirante deberá tener actitudes que muestren un serio interés por la filosofía y una sensibilidad para poder abordar los problemas desde esta perspectiva. Asimismo se espera un alto nivel de compromiso con el programa de posgrado.
- Valores: Se espera que el aspirante valore el papel de la filosofía y su repercusión en ámbitos tanto académicos como sociales a partir de la apertura al diálogo y la inclusión de discursos alternativos.

Para comprobar dicho perfil los aspirantes realizarán un examen-diagnóstico por escrito, formulado por el comité académico, donde se evaluarán sus conocimientos, aptitudes y habilidades en el área y enfoque en el cual inscribe su anteproyecto. Así mismo, las actitudes y valores serán comprobadas mediante la entrevista que sostendrá el aspirante con dos profesores de la planta académica.

Perfil de egreso

El egresado del Doctorado en Filosofía Contemporánea será capaz de realizar investigaciones originales para extender el sentido de la contribución de la filosofía a la generación de cultura y desarrollo del ámbito humano. (Programa Académico Doctorado en Filosofía Contemporánea, 2015)

Con un profundo conocimiento de la fenomenología, la hermenéutica y las líneas contemporáneas de filosofía práctica, desarrollará investigaciones en el área de los estudios críticos y culturales, manejando el instrumental teórico y metodológico necesario, que puedan proponer campos de saber novedosos en el ámbito humanístico.

Al contar con competencias disciplinares tendrá la habilidad para realizar un análisis crítico de la realidad y dar propuestas de soluciones a los principales problemas actuales a partir del estudio y conocimiento profundo de la filosofía contemporánea.

El egresado, así, estará capacitado para realizar investigación aplicando e integrando el conocimiento teórico metodológico de una manera original e innovadora a la producción humanística. Será capaz de formar a otros investigadores transmitiendo una mentalidad analítica y crítica, enriquecida a través del diálogo y el intercambio de ideas con otros colegas. Estará en disposición para desarrollar proyectos de investigación individuales o colectivos procurando la interdisciplinaridad en todas nuestras áreas. Podrá establecer relaciones con otras instituciones académicas y transmitir sus conocimientos y resultados de la investigación mediante publicaciones, congresos y actividad docente. Identificará y sintetizará información científica y humanística. Asimismo brindará apoyo a otros investigadores al criticar de modo constructivo las investigaciones.

De esta manera el egresado del Doctorado en Filosofía Contemporánea será capaz de:

- Producir un conocimiento original en campos específicos relacionados con la filosofía, a través de la docencia, investigación y difusión.
- Apoyar la generación de recursos humanos en la disciplina a nivel licenciatura y posgrado.
- Ejercer la disciplina de manera independiente, mantenerse actualizado y tener un alto nivel de competitividad para poder desarrollar sus conocimientos en cualquier ámbito académico y profesional internacionales.

Objetivos

General

Formar investigadores y docentes del más alto nivel académico, que estén familiarizados con las principales temáticas filosóficas contemporáneas y que conozcan los problemas fundamentales tanto de la fenomenología y la hermenéutica como de la filosofía práctica para contribuir, a través de habilidades analíticas, críticas y rigurosas, en la generación de nuevas propuestas filosóficas que fortalezcan tanto la investigación como la docencia en filosofía y en las humanidades en general.

Particulares:

- Desarrollar competencias disciplinares en el alumno para la generación de investigación de alto nivel en filosofía.
- Capacitar investigadores que aporten nuevas perspectivas de acercamiento a la filosofía contemporánea a partir de un conocimiento con valores humanistas.
- Formar egresados con amplios conocimientos en fenomenología, hermenéutica y filosofía práctica para el desarrollo académico de la disciplina.
- Contribuir a la generación de nuevas reflexiones y aplicaciones de la filosofía contemporánea para incidir en la interpretación de textos y su entorno sociocultural.
- Reforzar el uso del análisis, crítica y rigor como habilidades fundamentales para el desarrollo del perfil disciplinar.

Estructura curricular

Código	Asignaturas	HT	TC	Requisitos
1er. Semestre				
FEN-101	Temas contemporáneos de fenomenología	4	8	
PAF-102	Problemas actuales de filosofía práctica I	4	8	
INV-103	Seminario de tesis I	4	8	
2do. Semestre				
FEN-201	Temas contemporáneos de hermenéutica	4	8	FEN-101
PAF-202	Problemas actuales de filosofía práctica II	4	8	PAF-102
INV-203	<i>Seminario de tesis II</i>	4	8	INV-103
3er. Semestre				
ESP-301	Seminario de especialización I	4	8	FEN-201
INV-303	Seminario tesis III	4	8	INV-203
4º. Semestre				
ESP-401	Seminario de especialización II	4	8	PAF-202
INV-403	Seminario de tesis IV	4	8	INV-303
5º. Semestre				
INV-503	Seminario de Tesis V	4	8	INV-403
6º. Semestre				
INV-603	Seminario de Tesis VI	4	8	INV-503
7º. Semestre				
	Entrega del borrador de tesis y/o defensa de la tesis doctoral		0	
8º. Semestre				

Defensa de la tesis doctoral		0	
Total créditos	48	96	

Fuente: Programa Académico Doctorado en Filosofía Contemporánea (2015)

HT: Horas teoría

TC: Total de créditos

Materias optativas

- Seminario de Especialización I:
- Filosofía y Política
- Antropología Filosófica Contemporánea
- Ética Contemporánea
- Fenomenología y Corporeidad
- Seminario de Especialización II:
- Análisis y Crítica de la Violencia
- Ontología Contemporánea
- Filosofía y Ciencias Sociales
- Hermenéutica y Facticidad

Líneas de generación y aplicación del conocimiento

Las dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento son:

Línea de generación y aplicación del conocimiento	Temáticas
Fenomenología y hermenéutica	Fenomenología de la vida social Ontología del mundo de la vida Hermenéutica del cuerpo vivido Hermenéutica y metafísica Hermenéutica filosófica de la educación Fenomenología de la violencia Fenomenología de la afectividad Fenomenología en México

	Hermenéutica y metafísica Fenomenología y deconstrucción del discurso
Filosofía práctica	Estudios de género Filosofía política Ética y política Lógica y cultura Filosofía de la técnica Filosofía de la comunidad Exilio y filosofía Violencia pública y violencia privada Ética y realidades sociales Discursividades emergentes

Fuente: Programa Académico Doctorado en Filosofía Contemporánea (2015)

Apéndice 3

Docentes que laboran en los doctorados seleccionados de la Facultad de Filosofía y Letras

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA			
Iniciales Nombre	Lic./Ms/Do c.	Líneas de investigación	Algunas de sus producciones
S11IHNP	L. Historia M. Historia D. Historia	La Revolución Mexicana, la Historia Cultural y la Historiografía mexicana y, recientemente, los procesos	Mestizaje and Musical Nationalism in Mexico (2006) El Zapata de Womack: la construcción narrativa de un

		de aprendizaje y enseñanza de la investigación histórica	héroe trágico en el impacto de la cultura de lo escrito (2008)
S12IMNP	L.Pedagogía M.Educación D.Pedagogía	Investigación educativa, experiencia y formación; Análisis político de discursos y sujetos educativos; Saberes educación y subjetividad.	Reforma educativa como cambio curricular (2016). ¿Por qué la investigación educativa es una práctica política y de lo político? (2015). Investigadores educativos e Chiapas y sus producciones (2010).
S12IMNP	D. Psicología	Educación y neurociencia, neurociencia y adicciones, neurosicología y trastorno por déficit de atención.	Análisis neuropsicológico del trastorno antisocial de la personalidad y consumo de sustancias (2013). Aplicación de un programa cognitivo conductual en dos pacientes con abuso muy severo de alcohol (2012). Neuropsicología de las adicciones (2013).
S13IMNP	L.Economía D.Ciencias Pedagógicas	Evaluación profesional, así como Lectura y escritura.	La regionalización y oferta educativa. La demanda de programas académicos en

			<p>humanidades en Puebla (2013).</p> <p>La tutorías. Una experiencia de la BUAP (2009).</p> <p>América Latina y México. Una reflexión sobre la lectura (2013).</p> <p>Práctica profesional con enfoque humanista (2013)</p>
S14IMNP	<p>L. Administración Pública</p> <p>M. Ciencias Sociales</p> <p>D. Educación.</p>	<p>Identidad, identidad profesional, identidad académica, investigación cualitativa.</p>	<p>El empleo de las TIC's en los estudios de enfermería, la brecha generacional entre el nivel técnico y los estudios de maestría en Ciencias de Enfermería (2014).</p> <p>Elementos que constituyen la identidad profesional de la enfermera (2013)</p>
S5IH	<p>L. Educación musical.</p> <p>M. Educación</p> <p>D. Educación</p>	<p>Sociología de las profesiones y formación profesional.</p>	<p>Profesión del músico. Una perspectiva de la sociología de las profesiones (2015).</p> <p>El lenguaje musical actual. Una visión sobre la composición contemporánea (2016).</p>

S7IM	L. Psicología M. Orientación Educativa D. Pedagogía	Formación docente, diseño y evaluación curricular, tecnologías de información y comunicación en educación, investigación educativa.	Construcción de las buenas prácticas educativas mediadas por tecnología (2016)
S6IH	L. Biología M. Investigación Educativa D. Ciencias Biológicas	Educación y cultura ambiental, enseñanza de las ciencias.	Un enfoque metodológico para el estudio de la educación ambiental en preescolar (2008). La construcción de una cultura ambiental mediante la educación formal en Puebla (2009). Planes estatales de educación, capacitación y comunicación ambiental. (2006).
S15IHNP	L. Enseñanza de las lenguas extranjeras.	Planeación, evaluación e innovación curricular.	Caracterización del programa del tronco común universitario Inglés de la BUAP (2011). El aprendizaje colaborativo como estructura de formación

	<p>M. Educación superior.</p> <p>D. Ciencias de la educación.</p>		<p>y práctica profesional en la Facultad de Lenguas (2013)</p> <p>Evaluación cualitativa en un curso de educación superior con metodología constructivista (2010).</p> <p>El perfil del profesor de inglés (2010).</p>
S3IH	<p>L. Medicina</p> <p>M. Educación.</p> <p>D. Educación.</p>	<p>Investigación educativa, en el tema de la sociología de las profesiones y educación y empleo</p>	<p>Educación Médica continua y desarrollo de una profesión. La percepción de los autores (2014).</p> <p>Mejoramiento de la calidad docente, utilización de la norma ISO (2009).</p> <p>Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado (2013).</p> <p>Estructura y Formación profesional. El caso de la profesión médica (2012).</p>
S16IHNP	<p>L. Psicología.</p> <p>M. Investigación</p>	<p>Etnografía, cultura mexicana, Antropología social.</p>	<p>Los Roseros de Ocotlán de Mórelos, Oaxaca, México: anticipación y coexistencia (2005).</p>

	Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones interculturales. D. Antropología Social y Cultural.		Procesos educativos y redes solidarias en comunidades devastadas por el huracán Stan (2008). La diversidad social, lingüística y cultural: oportunidades para las políticas educativas en México (2016).
S2IM	L. Administración. M. Ciencias Sociales. D. Educación.	Identidad, identidad docente, formación docente, identidad profesional, educación técnica e investigación cualitativa.	Formación continua de los profesionistas docentes (2018). Aportes de la investigación cualitativa a la investigación en educación (2017).
S4IM	L. Estomatología. M. Educación. D. Educación.	Educación y empleo, sociología del trabajo, planeación educativa	Educación y mercado de trabajo. Un estudio sobre la práctica profesional del médico homeópata (2006) Los diplomados y el debilitamiento de una

			profesión. El caso del médico homeópata (2011).
S17IMNP	L. Comunicación Social. M. Educación superior. D. Psicología	Bienestar y salud	La psicología positiva: un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad razón y palabra (2017)
S18IHNP	L. Historia M. Historia D. Historia	Historiografía mexicana, investigación histórica.	La historiografía en disputa (2004). El historicismo europeo y su influencia en el contexto mexicano (2005). El camino de la historia hacia su institucionalización (2005).
DOCTORADO EN FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA			

S8FH	L. Filosofía M. Filosofía D. Filosofía	Filosofía social con aplicaciones sobre estudios de la violencia contemporánea, así como exilio español de 1939 y su recepción en América Latina.	Nuestro espacio doliente. Reiteraciones para pensar el México contemporáneo, 2016. Tres estudios sobre el exilio en coautoría con Luis Roniger y Antolín Sánchez Cuervo, 2014. Kaleidophonía. Violencia, exilio y este su mundo, Edaf, 2013. Primeros y últimos asombros. Filosofía ante la cultura y la barbarie, Añita 2007.
S19FHNP	L. Filosofía M. Ciencias de la Familia D. Pedagogía	Formación de profesores, filosofía de la educación, familia y educación, educación intercultural, epistemología.	El valor de la equidad a través de la inclusión y la vivencia de los derechos humanos en el ámbito educativo, 2015. Estrategias de investigación socioeducativas: propuestas para la educación superior, 2016.
S20FHNNP	D. Literatura Hispanoamericana. M. Literatura Mexicana.	Literatura y teoría literaria contemporáneas	Roberto Bolaño. Una narrativa en el margen. Desestabilizaciones en el canon y la cultura (2013). El desvarío Ilustrado: Ensayos sobre narrativa hispanoamericana contemporánea (2014)

	L. Lingüística y Literatura Hispánica		Clowns (Novela, 2016).
S1FH	L. Filosofía M. Filosofía D. Filosofía	Hermenéutica en el cruce de la ontología, Fenomenología y Filosofía de la técnica.	La fragilidad fragilidad de la política. Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos (2015) Entre la objetividad y pertenencia. La conciencia histórica en el debate de la filosofía hermenéutica con el historicismo (2015) Acerca de la existencia del trabajador en las actuales condiciones laborales (Libro: Reflexiones políticas contemporáneas en los margenes disciplinarios, 2016)
S21FHNP	Sociólogo	Racismo, nacionalismo, sociología clásica y contemporánea.	La ideología mestizante, El Guadalupismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la identidad nacional (2011). Camaleón ideológico, el nacionalismo, cultura y política en México durante los

			años del presidente Lázaro Cárdenas 1934-1940 (2009).
S22FHNP	L. Filosofía M. Filosofía D. Ciencias Filosóficas	Axiología, Estética y Filosofía Latinoamericana	Arte e identidad. Entre lo corporal y lo imaginario (2016). José Martí, el pensamiento crítico de nuestra América y los desafíos del siglo XXI (2015). América (Latina): ¿descubierta, inventada o construida? (capítulo de libro La estética y el arte de la academia a la académia, 2016)
S23FHNP	L. Filosofía M. Filosofía D. Filosofía	Filosofía Mexicana, Filosofía Latinoamericana, pero sobretodo, la Filosofía Analítica.	Kazimierz Ajdukiewicz, las oraciones interrogativas y la racionalidad de los presupuestos al hacer una pregunta (2016) La analogía y el cuadrado de oposición (2014) Ensayos de filosofía y lógica Novohispana del siglo XVI, de 2014

S24FHNP	L. Filosofía D. Filosofía	Hermenéutica, Fenomenología y Ontología	La noción de il y a en los escritos tempranos de Emmanuel Lévinas (2009) De la inmediatez de la alteridad a la mediatez de la interpretación, Revista Devenires (2009). Unicidad y relacionalidad de la persona. La antropología de Romano Guardini BUAP (2008)
S25FHNP	L. Filosofía M. Filosofía D. Filosofía	Filosofía práctica; Fenomenología y hermenéutica.	De los misterios del amor a las tinieblas de la fe: Meditación sobre la irracionalidad del cristianismo a partir de los villancicos que Sor Juana escribió para la Catedral de Puebla”, Alejandro Palma Castro (2009) Del cine y el mal. Una ontología del presente (2010)
S9FH	L. Filosofía D. Filosofía	Fenomenología y hermenéutica	La cercanía del mundo. Reflexiones sobre el decir filosófico (2015). Mi camino hacia Heidegger (2014).

			Heidegger y el nacionalsocialismo (2013)
S26FMNP	L. Lingüística y literatura hispánica. M. Estética y Arte. D. Ciencias del Lenguaje	Semiótica de los estados afectivos, semiótica, estésis y estética y análisis del discurso religioso.	Decir lo indecible. Una aproximación semiótica al discurso místico español, Roma, Aracne Editrice (2016). El misticismo en la Nueva España: los rabiamientos y abobamientos (libro El feminismo desde otra mirada, 2016). El tiempo ritual, Signa (2016)
S27FMNP	D. Historia del Arte	• Semiótica general, semiótica visual y del espacio, semiótica y Estética.	El árbol dorado de la ciencia. Procesos de figuración en Santa Cruz , Tlaxcala (2003). La mirada del agua (2003). ¿Semiótica de lo visual? (2005)
S10FM	L. Filosofía M. Filosofía D. Filosofía.	Filosofía en México y Latinoamérica, Estética y Filosofía del Arte y estudios de género.	Hacia un feminismo transmoderno. Una perspectiva política (2010).

			Un discurso de la ausencia: teoría y crítica literaria feminista (2002)
--	--	--	---

Tabla. Elaboración Propia.

Códigos de los participantes:

- D es un aspecto común que compartirán todos los académicos participantes en el estudio. Y esta hace referencia a que los sujetos del estudio son Docentes.
- N, se les asigna un número a cada uno de los docentes, para representar el orden en el cual fueron entrevistados.
- F- I, se utiliza estas iniciales para saber si los docentes pertenecen al posgrado en Filosofía Contemporánea o al de Investigación e Innovación Educativa.
- H-M, este distintivo se utiliza para conocer el sexo de los docentes, H si es un hombre y M si es mujer.
- NP, significa que no participo en la investigación.

Apéndice 4

Ficha entrevista a docentes

Nombre el docente: _____

Estudios de Licenciatura: _____

Estudios de Maestría: _____

Estudios de Doctorado: _____

Estudios de posdoctorado: _____

Años de experiencia docente: _____

SNI: _____

Doctorados en los que participa: _____

Cursos que imparte dentro del doctorado y años de experiencia en eso cursos: _____

X