



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN
EL COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPANICA - BUAP**

TESIS

**PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRESENTA:

LIC. BERENICE CRUZ TORRES

DIRECTOR DE TESIS:

MTRA. NORMA GARCÍA JORGE

PUEBLA, PUE. ENERO, 2022

DEDICATORIA

Dedico el siguiente trabajo a aquellas personas que han confiado en mí, durante todo el proceso de su creación, la dedico a todas las personas que me impulsaron a no rendirme y a seguir adelante, a las que me dieron sus buenas voluntades, las cuales me dieron respiro cuando más lo necesitaba; pero principalmente dedico la tesis a mis padres, Azucena Emma Torres Morales y German Eloy Cruz Acevedo, por ser un pilar en mi vida que, aun con sus bajas y altas, siempre están cuidándome.

También dedico este gran trabajo, a la persona que me ha guiado en este camino y que por más que esté difícil y dura la situación, sigue en pie y no deja de confiar en mí, Mtra. Norma García Jorge, le dedico también este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

¿Cómo sabremos hasta donde está nuestro límite si no lo intentamos? Es por ello que agradezco infinitamente a mis padres, no solo por cuidarme en mi caminar, en aquellos regresos nocturnos, por alentarme y animarme a no decaer, por alimentarme y aguantarme cuando el estrés se hacía presente, por darme amor, cariño, tranquilidad, pero principalmente por ser mis padres, los quiero de aquí hasta el planeta no descubierto por la humanidad, agradezco su permanencia en mi vida agradezco a Dios que aun sigan conmigo y sobre todo a ustedes porque aún me aguanten como su hija.

De igual manera, agradezco al director de la Facultad, el Dr. Ángel Xolocotzi Yánez, a mi jefa en la oficina, la Mtra. Mónica Fernández Álvarez y al coordinador de la Maestría, el Dr. Edgar Gómez Bonilla, por la oportunidad y el apoyo al ingresar a la Maestría, por no quitar el dedo del renglón y así culminar una etapa más en mi vida; son un ejemplo de esfuerzo y dedicación no solo para mí, también para otros; deseo que nunca dejen sus principios y la docencia, son grandes personas que tienen mucho que enseñar a los futuros universitarios.

También, dedico este maravilloso trabajo, a la persona que estuvo detrás de este logro, a la persona que me instruía, apoyaba y regañaba con amor para no saltar del barco, a la persona que me ha brindado de su amistad sincera durante el proceso, a la persona que no me ha soltado a pesar de ser un difícil periodo para ambas, a mi directora de tesis, la Mtra. Norma García Jorge, ya que sin ella, este camino sería más difícil por lo que significó para las dos, gracias infinitas por seguir a mi lado y no tirar la toalla, la quiero mucho Maestra.

Y, por último, pero no menos importante agradezco a todas mis amistades por seguirme en este proceso, por sus preguntas sobre la tesis, ya que, sin ellas, no tuviera más que presente el terminarla, agradezco las idas al café para trabajar en ello junto a Leticia Mora Jaramillo, a los ánimos y preguntas insistentes de Norma Flores, de Gabriela Lorena Romero, de mis

Profesoras, la Dra. Ma. De la Luz Lanzagorta, de la Dra. Alejandra Betanzos, la Dra. Laura Pinto, la Dra. Dulce Cabrera, el Mtro. Rodrigo García; de amistades como Eunice Reyes, Yolanda Reyes, Fernanda Goya, Vania Vázquez, Maricarmen Castillo, Diego Sánchez y del resto, que en este momento no llegan a mi mente.

A todos ellos, ¡¡GRACIAS!!

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
<i>I. Planteamiento del Problema.....</i>	<i>8</i>
<i>II. Pregunta de Investigación.....</i>	<i>12</i>
<i>III. Objetivos de la Investigación.....</i>	<i>12</i>
<i>V Alcances y Límites.....</i>	<i>14</i>
CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL	1
<i>1.1 Las recomendaciones de la Conferencia Mundial de París 1998 y la Formación Docente en el Nivel Superior.....</i>	<i>1</i>
<i>1.2 La Formación Docente en el contexto mexicano.....</i>	<i>3</i>
<i>1.3 Las estrategias de la ANUIES, visión para el 2020 y la Formación Docente en el espacio universitario.....</i>	<i>7</i>
<i>1.4 Propuesta de políticas públicas por la ANUIES sobre la formación docente de la educación superior en México, una visión para el 2030</i>	<i>8</i>
<i>1.5 El Modelo Educativo Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.....</i>	<i>9</i>
<i>1.6 Revisión histórica de la Formación Docente en la BUAP.....</i>	<i>10</i>
<i>1.7 La fundación del Colegio de Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica</i>	<i>17</i>
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	19
<i>2.1 Concepto de Perspectiva</i>	<i>19</i>
<i>2.2 El Perfil del Docente Universitario</i>	<i>21</i>
<i>2.3 Las Competencias del Docente Universitario</i>	<i>25</i>
<i>2.4 ¿Qué es la Formación Docente?</i>	<i>30</i>
<i>2.5 Los Modelos de Formación</i>	<i>38</i>
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	44
<i>3.1 Enfoque Cualitativo.....</i>	<i>44</i>
<i>3.2 Método Fenomenológico</i>	<i>46</i>
<i>3.5 Técnicas de recogida de la información</i>	<i>48</i>
<i>3.6 Procedimiento</i>	<i>50</i>
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	53
CONCLUSIONES.....	78
RECOMENDACIONES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXOS	87
<i>Anexo 1. Guion de entrevista</i>	<i>87</i>

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis..... 47

Índice de figuras

Figura 1. Modelos de Formación Docente.....38

Figura 2. Otros Modelos de Formación Docente..... 42

INTRODUCCIÓN

La sociedad y los sistemas en los que está inmerso un docente van cambiando con el paso del tiempo; ahora se le pide que participe de forma activa, reflexiva y crítica, en cada uno de los aspectos en los que se desenvuelve. Por tal razón, la formación de profesores a lo largo de los años va creando su propia historia, guiada por organismos internacionales y locales. En este trabajo se hace una revisión de lo establecido por la UNESCO y la ANUIES, así como una breve revisión a la literatura de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla con respecto a la formación docente.

El docente actual, debe estar consciente de que pertenece a una sociedad del conocimiento que exige una cantidad de competencias a desarrollar con los estudiantes para poder ampliar las clases y actividades, logrando cambios precisos, como tener claro que son un ejemplo a seguir, por lo que el trabajar y crear ambientes de aprendizajes significativos augura un involucramiento y desarrollo de competencias dentro y fuera de la escuela, pero ¿qué se ha hecho para lograr una formación docente consciente y real?.

El siguiente texto, hace un recorrido por dos de los eventos importantes que le han dado a la formación docente el impulso que se necesitaba para voltear a ver a las y los docentes y su situación. La revisión de la Conferencia Mundial de París 1998 sobre la Educación Superior, hizo referencia a lo importante que es la formación docente poniendo en marcha a nivel internacional decretos que benefician principalmente a docentes. Por otro lado, la ANUIES también realiza estrategias a favor de la formación que deben de recibir las y los docentes, siempre con una mirada hacia la calidad de la educación. La BUAP también establece pautas que deben acatar las y los docentes sobre su formación, al ser una instancia encargada de brindarles las herramientas que requieren.

I. Planteamiento del Problema

La Facultad de filosofía y Letras, se fundó en 1985, con el nombre Colegio de Filosofía y Letras, conformada por los Colegios de Psicología, Filosofía, Letras e Historia, bajo la dirección del Mtro. Joaquín Sánchez McGregor. Durante su primer año, el Colegio tuvo una población de 155 estudiantes y 16 profesores, de los cuales eran en su mayoría docentes visitantes. Actualmente la Facultad de Filosofía y Letras se ubica en el Centro Histórico de la ciudad de Puebla y aloja los Colegios de Lingüística y Literatura Hispánica en el Edificio Sor Juana, Colegio de Filosofía en el Edificio Gabino Barreda, el Colegio de Historia en el Edificio Flores Magón, el Colegio de Procesos Educativos dentro del Edificio Alfonso Reyes, Posgrados en el Edificio Casa del Pueblo y el Edificio Arronte, así como el Colegio de Antropología ubicado en Ciudad Universitaria.

Desde la fundación de la Facultad en 1965, el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica ha estado en constante evolución, permitiendo que tenga una trayectoria histórica relevante, ya que presenta estrategias de estudios de carácter interdisciplinario, demostrando así, el impulso hacia las nuevas demandas sociales, a las novedosas construcciones curriculares para saciar las solicitudes sociales emergentes del campo (Filosofía- BUAP, 2021).

Para 1995, el plan de estudios de la Licenciatura de Lingüística y Literatura Hispánica (COLLHI), se adecuó al Sistema de Créditos acordado por el Consejo Universitario de la BUAP precisando su flexibilidad, efectividad y operatividad; la cual contó con 52 materias en general, de las cuales 8 conformaban el Tronco Común Universitario, 32 el Grado Esencial y los 12 restantes, el Grado Formativo (Filosofía- BUAP, 2021).

Parte de la misión del (COLLIH), es formar profesionales de Lingüística y Literatura Hispánica para llegar a ser éticos, críticos, creativos, con apertura al diálogo, donde se practiquen los valores de justicia e igualdad; actualizando sus habilidades y conocimientos adquiridos en su formación profesional, con miras al desarrollo social y humano del estado de Puebla y del país (Filosofía- BUAP, 2021).

Para lograr la misión del Colegio, la planta docente la conforman profesores tiempo completo, medio tiempo y por asignatura, siendo un total de 36, de los cuales, 25 son mujeres y 11 son hombres. De los docentes que laboran en el Colegio, 14 de ellos realizaron estudios de licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica, en el colegio de Filosofía y Letras de la BUAP, así como en la UNAM; el resto de los docentes tienen licenciatura en Letras, en Comunicación, Idiomas, en Lengua y Literaturas Hispánicas, en Humanidades, en Lenguas Extranjeras, Historia, Derecho y un docente en Químico Bacteriólogo y Parasitólogo.

Además, han realizado estudios de posgrado como Maestrías en Literatura Mexicana y Ciencias del lenguaje dentro de la misma universidad. Igualmente, hay docentes con Maestría en Lingüística Aplicada, en Antropología Social, en Letras Iberoamericanas y en Ciencias del Lenguaje en universidades como la Universidad Iberoamericana Puebla, la UNAM y el Colegio de Michoacán; así como, Maestría en Hispanic Linguistics por la Universidad de Kentucky. Casi todos los posgrados cursados por los docentes, están enfocados al ámbito del conocimiento disciplinar, solo tres docentes cuentan con Maestría en Educación Superior y una docente cuenta además con estudio de Doctorado en Excelencia Docente y con la Especialidad en Psicología; el resto de los docentes que tienen algún posgrado cursado dentro del país, están el Doctorado en Literatura Hispanoamericana y en Ciencias del Lenguaje impartidos ambos por la BUAP, el Doctorado en Lingüística de la UNAM, Doctorado en Humanidades de la UAM-Iztapalapa, Doctorado en Letras Modernas de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, y el Doctorado en Antropología en el CIESAS de Ciudad de México. Fuera del País, en la Universidad de Kentucky, el Doctorado en Lingüística y Literatura Hispánica.

Por otro lado, el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica cuenta con 11 docentes en el padrón del Sistema Nacional de Investigadores, de los cuales, cinco de ellos están en el nivel 1 del SIN, dos cuentan con el nivel 2 del SIN, y 4 docentes más, ingresaron al sistema al nivel de Candidatura. Al mismo tiempo, el Colegio cuenta con 15 docentes dentro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, consolidando así 3 cuerpos académicos: Literatura y Cultura

Mexicanas: Tradición y Ruptura; Márgenes al Canon Literario Hispanoamericano e Intertextualidad en la Literatura y Cultura Hispanoamericanas.

Otro punto importante que recalcar, son las líneas de investigación que se desarrollan dentro del colegio, teniendo 7 de ellas; éstas nos van a permitir profundizar en el conocimiento disciplinar bajo una investigación básica, de aplicar los objetivos y metas propuestas por el colegio y desarrollarlas durante su proceso académico:

- Literatura femenina, el posmodernismo y literatura de vanguardia.
- La literatura femenina, la vanguardia literaria y la teoría de género.
- Estudio sobre la experimentación literaria en México y la literatura femenina.
- Cultura literaria novohispana y la narrativa mexicana de la segunda mitad del siglo XX
- Cultura y Literatura Mexicanas del siglo XIX a la actualidad.
- Cultura y Literatura Hispanoamericana del XIX a la Actualidad.
- Temas Actuales de Teoría y Crítica Literarias.

Por lo tanto, se observa que dentro de la planta docente se han realizado estudios de Posgrado que fortalecen los saberes disciplinares, ya que, dentro de la experiencia profesional del cuerpo académico, este oscila entre los 10 a 35 años, encontrándose la mayoría de las y los docentes en un rango de edad entre los 35 a los 50 años; impartiendo clase, la mayoría de ellos se encuentra en nivel superior y/o a posgrado y algunos más imparten a nivel media superior.

Para Shulman (1986) un docente no solo tiene que conocer y comprender el contenido de la materia que va a impartir en sus clases, sino que además, debe saber cómo va a enseñar ese contenido de forma que el alumno logre comprenderlo; es cierto que el contenido de la materia es necesario como un componente en el que además se deben de incorporar diversos elementos que abonen al aprendizaje de esa materia, como un amplio repertorio de estrategias, el diseño y el uso

de materiales de apoyo-didácticos, así como conocer el proceso en el que aprenden los alumnos para así complementar la presentación de los contenidos.

Las y los docentes deben desarrollar el saber didáctico que implica no solo una formación en su área, ya que al ser profesionales y seguir actualizándose constantemente en su área del conocimiento, dando respuesta a las necesidades del programa, no se obtiene en muchos casos, una correcta cohesión entre los contenidos que se deben enseñar y en lo que se aprende; como lo menciona Shulman (1987), el conocimiento didáctico

Representa la mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento didáctico de la materia es la categoría que con mayor probabilidad permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (p. 8).

Sin embargo, algo importante de señalar es que solo tres docentes tienen estudios de posgrados en el área educativa, tomando en cuenta que el programa académico señala 4 áreas de formación, siendo el área de Lingüística, de Literatura, de Didáctica y de Comunicación, siendo importante mencionar que, los docentes han realizado algunos cursos, o talleres para el desarrollo de sus competencias docentes, pero que van encaminados a las habilidades digitales de enseñanza, problema al que se enfrentan hoy en día todos los docentes, debido a la pandemia, siendo la tecnología como la única vía de enseñanza.

Para plantear el problema de esta investigación, se realizó una encuesta con datos estadísticos, estudios, años y nivel de docencia y formación docente. Esto permitió reflexionar sobre la necesidad de profesionalizar su práctica docente y así desarrollar las competencias docentes que complementen al profesor junto con las herramientas y los recursos como los

conocimientos, habilidades y actitudes, que necesita para lograr resolver las diferentes situaciones a las que se enfrentan en su quehacer profesional.

La encuesta arroja que todos los docentes consideran importante actualizarse mediante un curso, taller o diplomado para formarse en el área pedagógica, sin embargo, contrasta con el número de cursos o talleres que han realizado en este sentido. Lo anterior nos lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones que tienen las y los docentes de dicho colegio sobre la Formación Docente? Dicha investigación, pretende hacer un recorrido por los conceptos de: perspectivas docentes, perfil docente universitario, así como de las competencias profesionales del mismo, para así poder aterrizar en el concepto de formación docente.

II. Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las percepciones sobre la formación docente de los profesores universitarios del colegio de Lingüística y Literatura Hispánica, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla?

III. Objetivos de la Investigación

General:

Analizar las percepciones sobre la formación docente de los profesores universitarios del Colegio Lingüística y Literatura Hispánica, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Específicos:

- Identificar las percepciones sobre la formación docente del colegio Lingüística y Literatura Hispánica, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras.
- Categorizar las percepciones sobre la formación docente de los profesores del colegio Lingüística y Literatura Hispánica, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras.

IV Justificación

La presente investigación contribuye con la identificación de las percepciones reales de la comunidad docente del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras, que deja ver la disparidad entre los conceptos señalados en el capítulo dos con los resultados obtenidos de la entrevista realizada.

Como se puede apreciar en el capítulo cuatro, existe una clara diferencia en la percepción del concepto de formación docente en la mayoría de la comunidad docente y el concepto manejado por los autores en que se basa esta tesis.

Además, este trabajo visibiliza la poca atención que se presta a la formación docente en el ámbito pedagógico necesario en el aula. Sin embargo, deja ver el interés por una constante actualización disciplinar, al grado que gran parte de las entrevistas dejan ver la confusión de términos o la poca apreciación en torno a lo pedagógico.

Contribuirá con recomendaciones que se puedan implementar en la Escuela de Formación Docente Institucional, pero se enfocará en las apreciaciones recabadas en esta investigación de la Facultad de Filosofía y Letras.

V Alcances y Límites

Entre los alcances se consideran:

- La comunidad docente con la que se considera trabajar está en el mismo lugar de trabajo, todos los docentes pertenecen al Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica.
- Se tiene fácil acceso a las instalaciones y a la planta docente para levantar información.
- Dos programas educativos en la Unidad Académica con el mismo enfoque de especialización.
- Al ser una investigación cualitativa el análisis puede ser paralelo al levantamiento de información.

Toda investigación presenta limitantes, situaciones o circunstancias que no permiten desarrollar la investigación según lo deseado, por lo que podemos encontrar que dentro de las principales limitaciones derivan del actual estado de contingencia sanitaria provocado por el COVID 19.

- Escaso contacto con la comunidad docente del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica ya que las actividades se desarrollan en línea.
- Poco o nulo interés de los y las docentes para contestar el cuestionario y la entrevista en que se fundamenta esta investigación.
- Distorsión de conceptos manejados en esta investigación comparada con la manejada por la comunidad docente.
- Contagios y enfermedades derivadas por el COVID 19 que impiden el correcto flujo de la investigación.

Por otro lado, se considera que otro limitante es no lograr un vínculo con el profesor al recabar la información, impidiendo identificar la percepción que el docente tiene sobre su formación.

CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL

1.1 Las recomendaciones de la Conferencia Mundial de París 1998 y la Formación Docente en el Nivel Superior.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998, se pusieron en marcha pautas importantes para el área docente, y así lograr contribuir al desarrollo y mejora de la educación en todos los niveles, mediante la capacitación del personal. Los acuerdos que se tomaron son para hacerle frente a los desafíos educativos y contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural (UNESCO, 1998).

Dentro del acuerdo y en los diversos artículos en él establecidos, se puede encontrar que la formación hacia el docente, el artículo primero tiene la misión de educar, formar y realizar investigaciones y para ello tiene la tarea de contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente. Por otro lado, el artículo dos, al tratar el tema de la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva del personal universitario, deberá someter todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual; opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad; reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas desempeñando; utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, como lo son la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad; disfrutar de plenas libertades académicas y de autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo el mismo tiempo plenamente responsables para

con la sociedad y rindiéndole cuentas, y por último, deben aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

El tema de formación docente se menciona en el artículo seis, ya que, al mejorar la formación docente, se contribuye al desarrollo del conjunto del sistema educativo; todo esto se refuerza en el artículo diez, el cual hace referencia a que un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior son las políticas de formación del personal, ya que ellos se ocupan de la enseñanza a sus alumnos para aprender y a tomar iniciativas y no a ser simples espectadores o receptores. Siempre pensando en la mejora de las competencias pedagógicas se deben implementar programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como asegurar las condiciones profesionales y financieras para garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

Todo esto a la par de los rápidos progresos las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que modifican la forma en cómo se adquiere conocimiento y se transmite, para esto se debe de brindar de lo necesario para que el docente tenga la posibilidad de renovar el contenido de los cursos y métodos pedagógicos en su práctica diaria, como lo menciona el artículo doce.

Cabe destacar que dentro de las acciones prioritarias marcadas desde 1998 se encuentra la formación docente para actualizar sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, así como promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente.

1.2 La Formación Docente en el contexto mexicano

La formación de un docente ha pasado por una serie de etapas, Aguirre (1989) menciona que se pueden encontrar en los primeros indicios en la crisis de 1968, manifestando un profundo cambio de valores promovidos por la búsqueda de otras ideologías, de nuevas formas de vida y socialización, de opciones políticas alternativas; en el caso de la universidad mexicana evidenció la fractura entre la política estatal y la educación superior.

En los setentas se formuló el Modelo de Desarrollo Educativo en México, aunque se concretó en la década de los noventas, a esto se le reconoce como el proyecto de modernización educativa. Las políticas de modernización de la educación superior trataron de recuperar el consenso y de articular nuevamente a la universidad con proyectos estatales; la Re funcionalización en la modernización de la universidad mexicana se expresó en una serie de reformas desiguales, que oscilaron entre la creación de nuevas universidades con una concepción ideológica-política-académica diferente a la universidad tradicional. La expansión de la matrícula, que cambiará de una universidad elitista por una universidad de masas, no necesariamente democratizada, en la que se empezará a visualizar que la mayor escolarización no corresponde a una mayor movilidad social (Aguirre, 1989, p. 480).

La masificación impactó también en el incremento de los docentes; lo que impulsó la conformación de un nuevo docente universitario poseedor de un capital cultural muy diferente al del profesor clásico, siendo estos nuevos docentes un grupo de jóvenes recién egresados que imparten discursos educativos antiautoritarios, bajo sus respectivas disciplinas pero que no poseían suficientes conocimientos ni experiencia profesional, lo que se convertía en una enseñanza abstracta (Aguirre, 1989, 483).

En México, en 1969 la UNAM crea dos organismos, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, esto representó la formalización de reuniones

entre funcionarios universitarios con diferentes especialidades disciplinares y cargos para tratar problemas académicos que enfrentaba la UNAM derivados básicamente de la masificación de la educación, ajustando los métodos y las técnicas de enseñanza, pero cabe destacar que la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) no se encontraba preparada ni en lo académico ni en lo administrativo (Gutiérrez, 1998).

La CNME, formaba a su personal con seminarios impartidos en la propia institución y por personalidades en el campo, así como en la toma de decisiones para la educación pública nacional, tanto para la formación docente y las de tipo pedagógico, se puede decir que la producción inicial de la Comisión estuvo muy ligada al diseño e impulso de nuevas formas y métodos de enseñanza, pero la UNAM no se encontraba preparada tanto en el aspecto pedagógico como en el académico.

El crecimiento de la población escolar era resultado -y sigue, sin duda, siéndolo- por una parte, del crecimiento del primer ingreso a cada uno de los niveles y, por otra, del aumento constante de los coeficientes de repetición, que a su vez era resultado del grave deterioro que la calidad de la enseñanza había venido sufriendo. No era ese el único indicador de la mala calidad de la enseñanza; la inquietud estudiantil y profesional en esa época, reflejaba los desajustes y problemas de toda la sociedad sino también la insatisfactoria situación universitaria [...] Pero, por encima de todo, el deterioro de la calidad de la enseñanza quedaba demostrado por el aumento de alumnos por profesor; por la falta de producción de material didáctico y por la supervivencia de la cátedra a grandes grupos como método casi exclusivo mediante el cual se pretendía cubrir programas enciclopédicos carentes de objetivos claros (CNME, 1971:2 en Gutiérrez, 1998).

Es por ello que la CNME conformó cuatro áreas de trabajo en las cuales se agrupaban otros proyectos:

- 1.- Tecnología de la enseñanza, cuyos objetivos eran la enseñanza- aprendizaje, evaluación educativa, métodos y medios.
- 2.- Sistematización de la enseñanza, dentro de los cuales trataban los temas de la enseñanza programada, diseño de planes de estudio, enseñanza audiovisual, comunicación escrita.
- 3.- Ciencias sociales y educación, tratando con proyectos de sociología de la educación, administración, legislación universitaria.
- 4.- Metodología, política y filosofía de la educación, tratando temáticas sobre metodología de la educación, política de la educación, filosofía de la educación.

Posteriormente en 1977, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza se fusionan para dar origen al Centro de Investigadores y Servicios Educativos (CISE). Éste tiene como propósitos fundamentales orientar hacia la investigación y generación de conocimientos que expliquen el desarrollo y las perspectivas de la educación; asimismo, han buscado contribuir a la solución de los problemas que enfrenta la educación superior, colaborar con las reformas emprendidas por las facultades y escuelas de la UNAM y promover la superación en la calidad de la enseñanza (Sánchez et al. 2019).

Los temas que se impartieron para la mejora en el desempeño de su práctica docente se encontraba: educación ambiental, enseñanza de las ciencias, formación docente, adolescencia, construcción del conocimiento, creatividad, currículum, didáctica, elaboración y evaluación de programas de estudio, evaluación del aprendizaje, coordinación de grupos de aprendizaje, orientación educativa, metodologías de investigación educativa, método de investigación acción, manejo de competencias; además, en el área de la salud se impartían metodología de la enseñanza, didáctica y

detección de necesidades de aprendizaje; otro punto importante eran los diferentes diplomados que se impartieron como: el ejercicio de la Docencia para el logro de competencias, la docencia como espacio de creatividad e Innovación pedagógica, usos educativos de la computadora, usos de las nuevas tecnologías de comunicación en educación (Sánchez et al. 2019).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de la República Mexicana A.C. en 1971, en respuesta a las exigencias del mejoramiento del sistema nacional de educación superior establecidas en la Declaración de Villahermosa, crea el programa nacional de formación de profesores teniendo como propósitos fundamentales la formación de nuevos profesores, el mejoramiento del profesorado actual, y la preparación de instrumentos auxiliares para la docencia. Teniendo como importancia la participación de los profesores para asistir a cursos y talleres sobre nuevos enfoques de la educación superior, estos enfoques se apoyaban en una concepción diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje; reconociendo la necesidad de transformar al profesor de ser un transmisor mecánico de conocimientos aún orientador, consultor y guía del aprendizaje de los estudiantes (ANUIES, 1975).

Para esto se necesitaba introducir técnicas y procedimientos, así como tener claro los objetivos del aprendizaje, el empleo de nuevos medios y métodos y sobre todo la evaluación de las actividades para permitir sistematizar las nuevas funciones. En 1973 se dotaron a los profesores de conocimientos específicos como los cursos especializados en relación con el empleo de medios audiovisuales, el diseño de planes y programas de estudio y la elaboración de material didáctico (ANUIES, 1975).

ANUIES ha estado trabajando para apoyar a la docencia mediante programas de educación continua, a través de los cuales se pretende fortalecer la formación de los académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) en los temas centrales y

estratégicos de la educación superior en México. No obstante, la ANUIES reconoce que en la actualidad las IES han centrado la capacitación de sus profesores en programas de maestría y doctorado ya que se ha acaecido de programas de capacitación pedagógica, de procedimientos de inducción y socialización de valores y principios, proyectos y objetivos estratégicos de la institución en el personal académico.

1.3 Las estrategias de la ANUIES, visión para el 2020 y la Formación Docente en el espacio universitario

La propuesta por la ANUIES para 2020 enmarcadas en el documento La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo una propuesta de la ANUIES, menciona que se debe de integrar un sistema de educación superior vigoroso, para formar profesionales investigadores de alto nivel, generar y aplicar conocimientos, extender y preservar la cultura, tareas que realiza con calidad, equidad y cantidad equiparables con los estándares internacionales, gracias a lo cual la educación superior contribuye de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad. (ANUIES, 2000).

En el 2000 la ANUIES, publica también una propuesta para construir a la visión del Sistema de Educación Superior (SES) que ésta desea que el país debe de tener para el año 2020, deseando la existencia de un compromiso por parte del gobierno en todos sus niveles (federal, estatal, municipal), de los poderes legislativos y de la sociedad civil, con la educación superior.

En dicho documento se describe que para el año 2020, las Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollen sus actividades de docencia, según el perfil y la misión de cada una, utilizando modelos innovadores de aprendizaje y enseñanza que les

permitiera alcanzar altos grados de calidad académica y pertinencia social; para ello se incorporaron a los programas docentes, elementos formativos orientados a fortalecer la comprensión del entorno social y natural, el desarrollo sustentable, los derechos humanos, la educación para la democracia, la cultura para la paz y la tolerancia; enfocándose en la formación de investigadores, apoyando en líneas definidas y consolidadas de generación y/o aplicación del conocimiento, sustentando los programas docentes (ANUIES, 2000).

1.4 Propuesta de políticas públicas por la ANUIES sobre la formación docente de la educación superior en México, una visión para el 2030

La ANUIES publicó en 2018 una propuesta para renovar la educación superior en México, destacando que la débil unión entre las capacidades y responsabilidades de los distintos actores involucrados en los procesos educativos ha impedido lograr los objetivos y acuerdos propuestos. Como consecuencia, México enfrenta grandes rezagos en materia de cobertura de la educación superior, de acuerdo con las estadísticas de la UNESCO, México se ubica en el lugar 80 a nivel mundial en este indicador (ANUIES, 2018).

Se busca la actualización y mejora de la práctica docente y para ello es importante aprender a trabajar colaborativamente para actualizarse en el avance del conocimiento y la innovación en su campo de saber, en la dinámica de los cambios sociales, en los requerimientos cognitivos y la formación de habilidades genéricas que requiere el mercado laboral (ANUIES, 2018), desarrollando en los estudiantes una visión humanista, con valores y competencias ciudadanas, para ello el docente se debe capacitar y actualizar para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, además, se deben extender las plataformas tecnológicas, así como ampliar los recursos materiales, físicos y digitales.

Dentro de la visión 2030 de la Educación Superior en México, que propone la ANUIES busca incidir en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU. El

papel que cumplen las universidades e IES en el desarrollo económico y social de los países tendrá que reforzarse para contribuir al alcance de las metas establecidas en la Agenda 2030.

Las universidades, los centros de investigación y las instituciones tecnológicas y pedagógicas cuentan con un rico capital intelectual para hacer aportaciones significativas en cada uno de los objetivos de la Agenda que contempla, a partir de una visión de futuro ambiciosa y de cambio sobre las tres dimensiones del desarrollo sostenible económica, social y ambiental, un mundo en el que la alfabetización sea universal, con acceso equitativo a una educación de calidad en sus distintos niveles, a fin de que todas las personas, especialmente quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad, cuenten con un entorno propicio para la plena realización de sus derechos y capacidades y para su participación activa en el desarrollo de la sociedad.

En este contexto, la ANUIES convocó a sus instituciones asociadas para que, en el marco de su responsabilidad social, identificarán los proyectos de docencia, investigación, innovación, desarrollo tecnológico, desarrollo social, extensión de los servicios, así como la producción y la difusión cultural, que contribuyan al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Como resultado, se identificaron más de tres mil proyectos o acciones, la mayoría de ellos relacionados con logros educativos.

1.5 El Modelo Educativo Minerva de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

El Modelo Universitario Minerva es la respuesta de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla a las necesidades educativas de una sociedad basada en el conocimiento; debido a que el constructivismo sociocultural es la piedra angular del Modelo MINERVA, el aspecto teórico de la propuesta está revestido ineludiblemente con las aportaciones y propuestas de Lev Vygotsky.

El Modelo Universitario Minerva se puso en operación en el año 2009, después de casi seis años como modelo vigente, no se ha documentado, revisado, ni evaluado ninguno de los aspectos relacionados con la formación y los ejes transversales. Dentro de los modelos educativos en los que se basa la universidad, está el constructivismo sociocultural, la cual es una teoría pedagógica que responde a las necesidades de la educación que la BUAP desea fomentar (BUAP, 2007). 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.

Por otro lado, la BUAP (2007) señala que para una formación integral del estudiante es necesario que este se introduzca en el entorno social para lograr un aprendizaje más profundo, que construya nuevos conocimientos acerca de la realidad ya que en el contexto aislado del aula no siempre se puede obtener. Esto lleva a pensar que, de manera indefectible, el socio-constructivismo debe estar presente en esta propuesta.

1.6 Revisión histórica de la Formación Docente en la BUAP

En los periodos de 1974 – 1981, se creó la Coordinación General de Desarrollo Académico, en el cual se ofrecían talleres didácticos pedagógico, esta coordinación respondía a las necesidades reales detectadas a partir de las experiencias vividas, el objetivo consistía en apoyar a los docentes de todas las profesiones en el aspecto didáctico pedagógico con énfasis en el enfoque de la tecnología. Los talleres que se impartían por docentes a la misma institución eran los cursos del primer programa de formación de la ANUIES, esta institución en convenio con la BUAP implementó cursos para nivel superior y media superior de la serie de Docencia de la Editorial Trillas (Vicerrectoría de Docencia, 2008).

Durante el periodo de 1982 a 1990 Lowa iniciaba cursos de integración docencia-investigación – servicio, en la cual los docentes del área de la salud se integraban y se mantenía junto con docentes de otras disciplinas. En 1986 se forma el Centro de Formación y Superación Académica cuyo objetivo era formar, capacitar y actualizar a los docentes con diversos criterios para el abordaje de corriente teórico-metodológicas. A través de la investigación, también se pretendía mejorar la calidad educativa siguiendo los lineamientos del programa integral de desarrollo de la educación superior, sin embargo, Durante esta etapa se observó una tendencia orientada hacia la didáctica crítica; los cursos estaban integrados secuencialmente: elaboración de programas, evaluación educativa, aprendizaje grupal y análisis curricular.

En el periodo de 1991 a 1994, el Centro De Formación Y Superación Docente empezaban a obedecer a las necesidades encontradas en el contexto docente para incorporar los requerimientos generados por la modernización educativa y así realizar la profesionalización de la docencia universitaria mediante la formación y superación docente, cuyo objetivo era proporcionar a los profesores de la BUAP los elementos teóricos, metodológicos y estratégicos para una planeación curricular así como generar en los profesores una atmósfera de sensibilidad, compromiso y transformación a través de la interacción de sus conocimientos, capacidades y habilidades, actitudes y aptitudes para el ejercicio docente. Para estas capacitaciones se utilizaron antologías como apoyo didáctico.

Durante el periodo de 1995 al 2005 se realizaron diversas estructuras tanto académicas, administrativas en las cuales se desprendían una serie de diversos planes para la superación académica a corto, mediano y largo plazo y así superarse académicamente en las áreas de conocimiento, disciplina y niveles. En este periodo se tuvo como objetivo responder a las necesidades institucionales derivadas de una planeación académica, así como de consolidar la formación del docente, impartiendo talleres para las comisiones de

evaluación y diseño curricular y cursos de elaboración de programas y el diplomado en Innovación Docente.

Otro punto clave es que estas formaciones permitían diseñar programas bajo una estructura curricular innovadora, flexibles permitiendo así a los docentes que participarán en su propio programa, de acuerdo a sus intereses, niveles de formación y posibilidades de tiempo. Es importante mencionar que cada uno de los periodos han tratado con el acercamiento a las tecnologías de la enseñanza.

En el 2005 la Dirección General de Medios Alternativos de Enseñanza se transforma en la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE), la cual empieza tener un rol estratégico en la formación de profesores en medios alternativos de enseñanza y en este periodo impacta de manera determinante en la apertura de programas educativos semi presenciales, haciéndose necesaria una formación y actualización de profesores para esta modalidad; preocupados por generar una estructura completa y eficiente de comunicación y que así se dotar en la mayoría de las unidades académicas, promovieron una acción para lograr que toda la infraestructura tecnológica tuviera un gran impacto en la calidad del aprendizaje (Vicerrectoría de Docencia, 2008).

Todo lo anterior, surge debido a que se necesitaba o no se efectivo de la tecnología en educación, ya que la mayoría usaba esa tecnología para reproducir esquemas tradicionales de enseñanza como no eran presentaciones de power point en vez de usar un pizarrón lo que provocaba que no se alejara tanto de una clase magistral por lo que no se introducía algún elemento innovador que permitiera cambiar el paradigma que en ese momento señalaba el Modelo Universitario Minerva (MUM).

Actualmente la DGIE, administrar el inventario de bienes inmuebles de la BUAP, mediante la actualización y retroalimentación técnica, con la finalidad de optimizar el uso

y aprovechamiento del patrimonio universitario, le ha dado paso a la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones al ámbito de lo tecnológico, ya que tiene la misión de encontrar soluciones integrales óptimas en materia de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) y High Performance Computing (HPC) para sustentar los procesos de investigación académicos de difusión y administrativos fundamentales de la institución. La instancia trabaja para ser una dependencia autosustentable, evolucionando en TIC para servir con efectividad a la comunidad universitaria y la sociedad, pero siempre bajo los lineamientos Institucionales y del Plan de Desarrollo Institucional (BUAP, 2020).

Un logro importante y resultado de un arduo trabajo por definir estrategias y acciones necesarias para garantizar la calidad no solamente en los programas educativos, sino también como institución y de forma regional, la BUAP avala el Modelo Universitario Minerva (BUAP, 2007). Como parte del sentir comunitario y de pertenecer a una sociedad, buscando siempre actualizaciones conforme a los objetivos del Plan General de Desarrollo institucional, la BUAP junto con el MUM buscaron una formación comprometida con sentido humanista, partiendo de elementos fundamentales que componen el Modelo Educativo Minerva, siendo un aprendizaje cooperativo, crítico, interdisciplinario, reconstruyendo y generando conocimiento, formulando y creando ambientes para el desarrollo humano, para edificar una comunidad inteligente.

Es por ello que desde el 2006, cuando se aprobó ante el consejo universitario el MUM, la universidad puso en marcha un modelo educativo–académico que pretende atender con responsabilidad y compromiso los retos educativos impuestos día a día, siempre con un desarrollo equitativo, sustentable e intercultural en todos los sectores sociales, pasando de ser una enseñanza basada en el docente, a una educación centrada en los estudiantes.

Es así como el papel del académico que será el de un facilitador, manteniendo la libertad académica y de cátedra para propiciar la reflexión y la evaluación de su práctica, el académico también debe de poseer habilidades, conocimientos, actitudes y actitudes que le permitieran contribuir a la implementación del modelo. El modelo además pretende que el docente posea un perfil como parte de su formación académica dentro de ocho rubros, entre los cuales está:

- a) la investigación en el cual incorpora actividades de investigación en su práctica docente con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje;
- b) diseño de ambientes de aprendizaje en las que en la práctica docente se orienta a la formación integral y centrada en el aprender a aprender, diseñado y promoviendo ambientes de aprendizaje dentro y fuera de Laura desarrollando el perfil de egreso de los estudiantes;
- c) además el docente es un mediador del conocimiento en el proceso de aprendizaje, desarrollando estructuras mentales en el alumno, facilitando el andamiaje para el desarrollo de habilidades cognitivas, investigativas, actitud inhales, en valores y sociales;
- d) el docente además debe de promover la búsqueda de la integración social de la universidad en el que las actividades de aprendizaje sean orientadas hacia la integración social en el que el estudiante desarrolle la capacidad de adaptación y transformación de la sociedad;
- e) es importante también que el docente incorpore el uso de tecnologías de la información y la comunicación en beneficio del proceso educativo;
- f) los conocimientos son otro punto importante en el que el docente debe de conocer el contexto institucional y sociocultural en el que realizan las actividades, así como conocer profundamente las asignaturas que imparte y los principios de la corriente constructivista que es la estructura curricular propuesta por el MUM;

- g) el docente también debe de contar con habilidades diversas como el ser un tutor académico, evaluar de forma adecuada el alcance de los objetivos de la signatura de acuerdo a las orientaciones psicopedagógicas del MUM, también debe de proveer el aprendizaje cooperativo y coordinar desde su práctica las actividades del currículum;
- h) por último está el rubro de las actitudes, en las cuales el docente establece una relación respetuosa con profesores, estudiantes, administrativos y diversos actores sociales, siempre abierto a la multiculturalidad y la interculturalidad para así favorecer la educación sustentable (Vicerrectoría de Docencia, 2008).

Para alcanzar los objetivos y más importante, el cómo se llega a ellos del Modelo Universitario Minerva, se concreta un organismo universitario en el año 2010, siendo este la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico; con la finalidad de ofrecer capacitación y desarrollo a docentes de todos los niveles educativos, ofreciendo distintas actividades que corresponden a estrategias muy concretas; aunque en un inicio se difundieron los principios filosóficos y pedagógicos, así como metodologías de acuerdo al Modelo Educativo Minerva; las diversas necesidades de la planta docente, han cambiado la mirada y la forma de lograr los objetivos, es por ello que la Escuela de Formación Docente decidió enfoque por competencias docentes, a través de módulos y privilegiando el aprendizaje basado en retos.

Enfocada en fortalecer las características y las cualidades de los docentes de la universidad, siempre con información pertinente, válida y actual, fortaleciendo la calidad educativa de la BUAP, la Escuela de Formación Docente logra tener un acercamiento con ellos de diversas formas, ya sea de forma directa al docente por algún medio (Facebook, radiobuap), por invitación de parte de los directivos, y de la forma que más esperan, es que sea voluntaria. Pero siempre, lo que trata de hacer la Escuela es fortalecer cada una de las

metas propuestas tanto en el MUM como en los Planes de Desarrollo Institucional, propuestos en los Consejos Universitarios.

Es por ello que, bajo los estándares de calidad en los programas educativos, el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior de la BUAP, soportando un sistema integral de apoyo al desarrollo académico-administrativo, se realizan modificaciones y acciones a favor de los docentes que cambian para la mejora de la planta académica. En el Programa de Desarrollo Institucional del periodo del 2009- 2013 se establecen políticas para la comunidad académica de forma muy específica, junto con una misión, visión y la expectativa social, dentro de las políticas planteadas está el de apoyar la profesionalización de la planta académica en los diferentes niveles educativos.

Las políticas se centran en apoyar la profesionalización de la planta académica y administrativa en los distintos niveles educativos para así sustentar las prácticas pedagógicas y de gestión utilizadas por las diversas tecnologías de la información y la comunicación; también la propuesta es fomentar la sustentabilidad financiera, asegurar la equidad y el desarrollo sustentable, así como generar conciencia ecológica en la vida universitaria tanto de docentes y alumnos (BUAP, 2009).

Todo lo planteado en los PDI, en el caso de la BUAP, van de la mano de la Escuela de Formación Docente, ya que ellos debe de proveer de las herramientas para formar a los docentes y así cumplir con los objetivos del mundo, el PDI del 2009 tiene como uno de sus objetivos la formación en valores, no solamente en los contenidos, sino también en la vivencia cotidiana dentro y fuera de la comunidad universitaria, y es por ello que la universidad debe de proveer al docente la formación de ciudadanos para que convivan en una sociedad orientándolos a la integración en las diferentes estructuras sociales, así como de instrumentos para la investigación.

Actualmente la Escuela de Formación Docente tiene la misión de ser un organismo universitario que propicia la colaboración, interacción y formación inicial y continua de los profesionales de la educación, impulsando su desarrollo con un enfoque integral humanístico. Al mismo tiempo, tiene como visión ser un referente universitario en continuo crecimiento que proporcione capacitación y formación de calidad y prestigio, ampliando las capacidades profesionales y humanas del personal en los diferentes niveles educativos, contribuyendo así al desarrollo de la sociedad.

1.7 La fundación del Colegio de Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica

En 1965, fue fundado el programa académico de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica y se ha mantenido en constante evolución buscando adecuarse a las exigencias de cada momento como lo revela su trayectoria histórica. La planta docente la conforman 36 docentes entre tiempo completo y medio tiempo, también cuenta con el apoyo temporal de docentes colaboradores.

La Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica tiene un plan de estudios de carácter interdisciplinario que presenta la potencialidad de servir de base a nuevas estructuras curriculares para satisfacer las demandas sociales habituales y emergentes en el campo. A la formación lingüística y literaria que posee el egresado se suma una formación especializada en el campo de la información y comunicación, de manera tal que puede incursionar en otros campos afines.

El colegio de Lingüística y Literatura Hispánica tiene por misión el formar profesionales que sean éticos, críticos, creativos con apertura al diálogo, que practiquen valores de justicia y equidad y que actualicen constantemente sus habilidades y conocimientos adquiridos en su formación profesional, con miras al desarrollo social y humano del estado de Puebla y del país.

Además, dentro de la Visión está el ser reconocido el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica como un competente y de alto nivel académico que cuente con acreditaciones de alto impacto en el ámbito de la educación local, nacional e internacional.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Concepto de Perspectiva

Es difícil establecer un concepto único de percepciones, diversos autores han contribuido a su construcción teórica, Tabachnick y Zeichner (1984) mencionan que las perspectivas difieren de las actitudes, ya que incluyen acciones y no meras disposiciones actuar, mientras que Becker (1961), definió las perspectivas como un conjunto coordinado de ideas y acciones que una persona usa para enfrentar una situación problemática, por su parte Pajares (1992) señala que la percepción humana está influenciada por la totalidad de un conocimiento genérico en el que se estructuran esquemas, construcciones, información, creencias; esta estructura es un indicador fiable de la naturaleza de la realidad, ya que las creencias influyen en cómo los individuos caracterizan fenómenos y tienen sentido del mundo.

Janesick (citado en Pajares, 1992) define la perspectiva de maestros como una interpretación reflexiva, socialmente definido de experiencia que sirve como base para la acción posterior; estas perspectivas, incluyen tanto las creencias de los profesores como sobre el trabajo paréntesis metas, propósitos, concepciones, curriculum. Goodman (1988), define que la perspectiva guía el comportamiento, interpretando la creencia.

Pratt y Collins (2000) establecen que la perspectiva de enseñanza la definiéndola como “un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a nuestras acciones”, es así como la perspectiva es un término que integra en su definición aspectos que se relacionan con las creencias, los propósitos y las acciones de los profesores cuando enseñan. De acuerdo con algunos autores definen, son cinco las

perspectivas sobre la buena enseñanza más reconocidas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, de Acompañamiento y de Reforma social.

Perspectiva de transmisión: la enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura, tienen dominio del tema o del contenido de la asignatura, facilitan el dominio del contenido y su principal responsabilidad es presentarlo de manera precisa y eficiente a los estudiantes, quienes tienen la responsabilidad de aprender el contenido en sus formas autorizadas o legítimas.

- Perspectiva de aprendizaje: la enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con guía y dirección, cambian su rol cuando notan que los alumnos maduran y son más competentes.
- Perspectiva de desarrollo: esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida desde el punto de vista del estudiante, se debe comprender cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido.
- Perspectiva de acompañamiento: la enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo a fallar.
- Perspectiva de reforma social: la enseñanza efectiva pretende cambiar la sociedad de manera importante y su objeto de enseñanza es más colectivo que individual. Los profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina.

Cuando se reflexiona sobre perspectivas docentes, éstas se deben entender desde las relaciones entre el ambiente de enseñanza - aprendizaje y la conducta, así como desde pensamiento docentes, interrelacionadas, tal como señala Contreras (1990, citado en Angulo y Pérez, 1999).

Actualmente no existen muchas investigaciones sobre el concepto de perspectivas, Canto & Burgos (2011) abordan el tema de las perspectivas, enfocado en la enseñanza; o enfocado a la enseñanza como lo trabajan los autores González, Pérez, & Figueroa (2016) con respecto a la enseñanza de la química; o enfocado a la práctica docente, trabajo realizado por la Mtra. Edith Chehaybar; por lo que esta investigación se dedicara en investigar la perspectiva de los docentes sobre la formación docente.

El tema de investigación que se está desarrollando busca analizar las perspectivas sobre la formación docente en los siguientes apartados se describe el perfil del docente universitario y la importancia de su formación docente.

2.2 El Perfil del Docente Universitario

Para Imbernón (1994, pág. 20), “la profesión docente ha de significar el compromiso con una forma de trabajo en los espacios educativos basada en la reflexión, en la investigación, en la innovación en torno a los problemas de la práctica que la mejoren y que vaya dando paso a una nueva cultura profesional construida desde el trabajo en equipo y orientada hacia un mejor servicio a la sociedad”. Todo ello reclama cambios en la concepción de la figura del profesor que son a los que nos queremos referir cuando empleamos la expresión de profesionalización docente.

Lee Shulman (1987), plantea que para ubicar el conocimiento que se desarrolla en las mentes de los profesores, habría que distinguir tres tipos de conocimiento: (a)

conocimiento del contenido temático de la materia, (b) conocimiento pedagógico del contenido (CPC), “el tema de la materia para la enseñanza”, y (c) conocimiento curricular. El conocimiento del contenido temático se refiere a la cantidad y organización de conocimiento del tema per se en la mente del profesor. Para pensar apropiadamente acerca del conocimiento del contenido se requiere ir más allá del conocimiento de los hechos o conceptos de un dominio, se requiere entender las estructuras del tema. El conocimiento pedagógico del contenido es el conocimiento que va más allá del tema de la materia per se y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza.

El último, el conocimiento curricular, y está representado por el abanico completo de programas diseñados para la enseñanza de temas particulares que se encuentra disponible en relación con estos programas, al igual que el conjunto de características que sirven tanto como indicaciones como contraindicaciones para el uso de currículos particulares o materiales de programas en circunstancias particulares.

Según Tarde (2004), los saberes son “conjuntos de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas y culturales”. (p.27), en este sentido, los saberes se establecen a partir de procesos de formación, prácticas en diversos contextos, institucionales, empresariales, escolares, etc.

Para Tardif, “El saber es un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen la fuente de sus juicios, opciones y decisiones” (Tardif, 2004; 164).

Es un hecho que todos los profesionales deben desarrollar y adquirir saberes, por lo que se puede mencionar que algunas características principales en torno al conocimiento profesional los cuales son: (Tardif, 2004):

1. Los conocimientos de los profesionales son especializados y formalizados.

2. Los conocimientos se adquieren a través de un proceso de formación.
3. Los conocimientos son pragmáticos, se direccionan hacia la solución de situaciones concretas.
4. Los profesionales evalúan el trabajo de sus colegas.
5. Los conocimientos se adaptan y se improvisan en situaciones nuevas.
6. Los conocimientos son evolutivos y progresivos, necesitan formación continua.
7. Los profesionales deben responsabilizarse del mal uso de los conocimientos.

Esta serie de características, tienen como objetivo el desarrollo de la profesionalización, formación y enseñanza; en el caso de los docentes, la formación de saberes se realiza a partir del contacto con el contexto y en la práctica docente, por lo cual son definidos:

- El saber docente se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes, disciplinarios, curriculares y profesionales.
- El cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite.
- Los saberes experienciales constituyen los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional. (Tardif, 2004).

Los saberes docentes no pueden reducirse a la transmisión de conocimientos, pues estos se consolidan a partir de saberes de formación profesional y disciplinar, curricular y experiencial. La práctica educativa y las reflexiones que han realizado diversos autores permiten la constitución de saberes pedagógicos, una actividad educativa consolidada. Por su parte, los saberes disciplinarios serán aquellos que correspondan a diversos campos del conocimiento y que son brindados a partir de centros de formación, universidades, e instituciones, consolidados en una gama de cursos.

Los saberes curriculares serán aquellos que el docente aplique a través de los programas escolares, los contenidos y los métodos y los saberes experienciales se presentan en el ejercicio docente cotidiano, en los contextos en los que se desarrollan los docentes, a diferencia de los demás, este tipo de saberes no son brindados por instituciones de formación, programas o cursos, son prácticos y tendrán por lo tanto tres objetos:

- Las relaciones e interacciones que se establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica.
- Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo.
- La institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas. (Tardif, 2004, pp. 38-39)

Algunas características de los saberes profesionales docentes son:

- 1) los saberes son temporales, el docente los adquiere con el tiempo, los docentes implementan el conocimiento de cómo enseñar a través de su propia historia y de su vida escolar, además de que en los primeros años de ejercicio docente se realiza una estructuración de la práctica profesional, como los saberes se adquieren con el tiempo son mutables, se transforman, se fortalecen y dan identidad al docente;
- 2) los saberes son plurales y heterogéneos, en este sentido todos los saberes que el docente estructura provienen de diversas fuentes: conocimientos disciplinares, cultura, historias de vida, formación y con todo ello el docente logra diversos objetivos;
- 3) los saberes están personalizados y situados, en esta característica se presenta la experiencia del docente, no hay separación en muchas ocasiones de la experiencia y la situación de trabajo y se adquirirán y utilizarán en una situación concreta.

Otro aspecto interesante por considerar además de las características mencionadas es que el saber profesional llevará un componente ético y emocional, través de los cuales el docente realiza un proceso de reflexión y de cambio en los procesos que efectúa para enseñar considerando y relacionándose con los demás. Considerablemente en los modelos actuales para la formación de docentes se implementan procesos que permitan el desarrollo de saberes hacia la práctica reflexiva, conocen los saberes de su propia disciplina, etc. Los docentes relacionan la práctica profesional, la formación teórica y la experiencia, la formación continua se desprende de las necesidades y las diversas situaciones que viva el docente.

Bajo estos criterios se concibe el desarrollo profesional del docente como una evolución de su desempeño hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que lo van caracterizando y encaminando hacia nuevas formas de actuar. Actualmente nos encontramos con nuevos escenarios, reformas educativas, el desarrollo tecnológico, las nuevas pedagogías, las reestructuraciones institucionales, entre otras, son algunas de las causas por las que se debe de fortalecer al docente.

2.3 Las Competencias del Docente Universitario

En los andares de la transformación social, los profesionales se enfrentan a una serie de situaciones inciertas y cambiantes, que son resueltas a partir de la aplicación de diversos saberes, estrategias y competencias.

En el artículo “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”, Ginés (2004) reflexiona que la universidad, aunque surgieron en la edad media, fue hasta el siglo XIX que cambió la universidad medieval a la universidad moderna, y es así como surgen tres modelos universitarios con organizaciones diferentes que están presentes en muchas de las instituciones de Educación Superior actuales:

- a) Modelo Alemán o humboldtiano, en esta se formaban las personas con conocimientos, aunque no necesariamente basados en las demandas de la sociedad o del mercado laboral, ya que su idea principal era que una sociedad con personas formadas científicamente podía avanzar en sus facetas sociales, culturales y económicas.
- b) Modelo Francés o napoleónico, tenía la meta de formar a los profesionales que se necesitaban en el Estado -nación organizado por la Francia napoleónica, formando para dar respuesta a las necesidades que el Estado necesitaba, el modelo se exportó a otros países del sur de Europa y tuvo éxito debido por la consolidación de las estructuras del Estado liberal.
- c) Modelo Anglosajón, el propósito fue la formación de los individuos para servir adecuadamente a las necesidades de las empresas o del propio estado, además está más adaptado al contexto actual.

En América Latina, el modelo dominante que se asemeja al modelo napoleónico, el cual sirve para dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral, en el que las profesiones están bien definidas, con competencias profesionales claras y en muchos casos con una visión hacia el mundo laboral (Ginés, 2004).

Al pasar de los años nos damos cuenta de que las necesidades y los contextos de la educación también, además los conocimientos para formar los individuos en un amplio conjunto de competencias también van cambiando. Algunos autores definen competencia como “una persona que posee los conocimientos, las destrezas y las aptitudes que necesita para desenvolverse en una ocupación, si es capaz de resolver tareas de forma independiente

y flexible, y si tiene la voluntad y la capacidad de desarrollar su esfera de trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso” (Bunk, 1994, p.9).

Pero los docentes son los principales promotores en el desarrollo integral de los alumnos, con las herramientas necesarias para lograr eso, el inconveniente es que muchas veces los propios docentes no se encuentran preparados con las competencias necesarias para cumplir con las metas establecidas.

Mas Torelló (2011), menciona que según el programa de mejora e innovación de la docencia plantea que se considera el docente universitario como un mediador entre el conocimiento y el alumno además de ser un facilitador, un tutor, un organizador de incluso un supervisor del trabajo y de la aprendizaje entre sus estudiantes por lo tanto, no sólo es necesario poseer las competencias que se requieren para dichas clases, para dicho trabajo ya sean las comunicativas, las pedagógicas o las curriculares, sino que además se debe de incluir y adecuar en la formación del docente competencias profesionales pedagógicas básicas.

Este mismo autor, considera que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos, el saber; están también constituidas por habilidades, el saber - hacer, por actitudes y valores, el saber ser y estar, adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia sociolaboral.

Por otra parte, el término de competencia profesional se puede ligar a la actividad en un contexto laboral específico, con los saberes que puede poseer un individuo para realizar sus actividades de forma óptima en las situaciones propias del docente bajo un rol o un perfil laboral. Para el desempeño eficiente de la profesión, es necesario “saber los conocimientos” para el mismo en este caso sería el componente técnico, para que a su vez tenga un ejercicio eficaz en lo que se necesita un “saber hacer”, esto es, el componente

metodológico; otro aspecto fundamental que se requiere es el “saber ser” dentro del contexto, es decir, un componente personal, así como el “saber estar”, el componente participativo (Echeverría, 2002).

Echeverría, también afirma que una competencia de acción profesional implica capacidades y conocimientos, así como la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización diaria que una persona lleva a cabo en el día, sumando mezclando e intercambiando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes, todo esto lo puede llevar a aumentar la capacidad para solucionar diferentes situaciones que van surgiendo en su espacio laboral.

Tres niveles de competencias se han considerado relevantes para los profesores (Comisión Europea, 2008, citado en Tejada, 2013):

- a) Competencias profesionales, relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesional; tienen que ver con las competencias específicas de su especialidad.
- b) Competencias pedagógicas y sociales, que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con los jóvenes, la integración de las funciones formativas, la mentorización, el aprendizaje colaborativo y la transferencia efectiva de conocimiento.
- c) Competencias de gestión, coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas.

También podemos encontrar que en su artículo “Competencias docentes”, Tejeda (2009), se basa en lo planteado por la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México para mencionar ocho competencias profesionales:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional

Por otro lado, encontramos que Tejeda (2009) retoma lo mencionado por Zabalza, quien plantea que el perfil del docente universitario y desde una óptica funcional, cita diez competencias docentes:

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas
- Manejo de las nuevas tecnologías
- Diseñar metodología y organizar actividades
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- Tutorizar

- Evaluar
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo

2.4 ¿Qué es la Formación Docente?

El pionero sobre la propuesta teóricas sobre la formación docente se han desarrollado por el francés Gilles Ferry (1991), en su obra *El trayecto de la formación*. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. El cual señala que cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición (Ferry, 1991).

Ferry (1991) reflexiona que hay dos tipos de discurso que sustentan la formación, la primera considera a la formación como una función social que transmite el saber – hacer o del saber – ser; la formación es vista como una necesidad ante las nuevas condiciones tanto sociales y económicas, la formación pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico. En segundo lugar, Ferry considera a la formación como una institución, abarcando desde proyectos, hasta los programas, certificaciones, prácticas diversas, los encargados de realizar la formación, etc.

Otra propuesta sólida son los trabajos realizados por Bernard Honore (1980), sus reflexiones sobre la formación docente fueron publicadas bajo el título de Para una teoría de la formación, en donde señala que la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior luego sea interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.

Se puede decir que el concepto de formación ha sido objeto de estudio desde la edad media, pasó por el barroco y finalmente se integró al humanismo; para Gadamer y Honore, la formación centrada en el sujeto se puede concebir como un proceso personal y social, significativo para el ser humano; este último se da a la tarea de construir una teoría de la formación y es él quien llama la atención sobre la necesidad de hablar de la formación desde la perspectiva del sujeto y no como una oferta externa a él.

Lo anterior permite afirmar que la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional. Asimismo, este cuestionamiento del quehacer docente contribuye a reconocer las carencias formativas que hay en éste y que, de ser resueltas, permitirán al profesor reconstruir su actividad y superar su práctica educativa. Evidentemente, la reflexión sobre la práctica no sólo ayuda a construir conocimientos, sino a guiar el proceso de formación de los docentes, pero para esto es indispensable que asuman el compromiso de reflexionar y cuestionar su quehacer profesional (Chehaybar, 2006, p.221).

Hernández (2015) destaca que la formación promueve la educación universal, gratuita y laica; esta es una información para toda la vida, a modo de capacitación continua para que tanto los conocimientos como las personas no se vuelvan obsoletas para lo actual, que es el mercado, ya que los cambios son constantes, no como creación de sentido, sino como en el incremento de la diferencia y la falta de dotar valor a algo o a alguien, en la búsqueda de la innovación.

Los docentes pasan por un proceso de aprendizaje a lo largo de su vida activa; la expresión de desarrollo profesional docente puede verse como una formación permanente, continua en servicio, o en el desarrollo de recursos humanos (Terigi, 2007; Marcelo y Vaillant, 2009, en Marcelo, 2016), sin embargo, el significado de “desarrollo” está más ligado a la evolución y continuidad, superando así el significado entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015). Se puede decir que los docentes al principio tienen dos tareas por ejecutar, deben enseñar y deben aprender a enseñar. Marcelo (2009) añade otro tipo de tareas a los que se enfrenta el perfil del profesor como adquirir los conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto en el que se encuentra, además de desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor, así como crear una comunidad de aprendizaje en el aula.

Heideman (1990) nos dice que el desarrollo del docente es más que la etapa informativa, en este se debe implicar la adaptación a cambios para lograr modificar actividades de enseñanza, además del cambio de actitudes de los maestros y profesores, y mejorar el rendimiento de los estudiantes. Marcelo (2016) concluye que el desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje, incluyendo las oportunidades ilimitadas para mejorar su práctica relacionándose así con la formación de los docentes, operando sobre las personas y no sobre los programas.

El informe de la OCDE (2005) hace referencia a que las etapas de la formación inicial, inserción y desarrollo del profesional que deben de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores; se puede decir que es más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los docentes a lo largo de su carrera mediante la formación.

Hamerness, Darling y Bransford (2005), reflexionen sobre el aprendizaje del docente y puntualizar algunos principios que pueden servir de guía para organizar la formación de los profesores principiantes:

- a) los docentes principiantes llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza, lo que condiciona lo que aprenden, si el docente no toma en cuenta la orientación inicial es posible que tarden comprender y asumir los nuevos conceptos e información.
- b) se debe tener una fundamentación de conocimiento teórico para comprender hechos e ideas del contexto, para así poder organizar el conocimiento para que facilite su recuperación y acción.
- c) las instrucciones meta cognitivas pueden ayudar a los docentes a aprender su propio aprendizaje, proporcionando herramientas para analizar sucesos y situaciones en la vida del aula.

Marcelo (2009) citando a Hawley y Valli (1999), quienes al revisar la literatura para sistematizar una serie de ocho principios que deben de dirigir la práctica del desarrollo profesional:

- Metas y aprendizajes de los alumnos, un docente que está formado, debe de analizar las necesidades del aprendizaje de los alumnos.

- Implicación del profesorado, la formación del profesorado debería implicar a los docentes en la identificación de sus necesidades de formación.
- Centrada en la escuela y en el reconocimiento y solución de problemas.
- Resolución de problemas de forma colaborativa, proporcionando oportunidades de aprendizaje donde se relacionen las necesidades individuales con las colectivas.
- Continuidad y apoyo, dando el seguimiento y el apoyo para que los docentes continúen aprendiendo.
- Riqueza de información que incorpora la evaluación de múltiples fuentes de información tanto para docentes y los estudiantes.
- Fundamentación teórica, acerca del conocimiento y habilidades a adquirir, para así considerar sus creencias y práctica habitual.
- Parte de un proceso de cambio más comprensivo que mejore el aprendizaje de los alumnos.

La formación docente cuenta con dos componentes importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, que derivan en el proceso del saber- hacer, basado en aprendizaje y experiencia.

La actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica. Esta entidad tiene varios componentes que es necesario examinar: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo (Díaz, 2004).

¿Como nos vemos cómo docentes? ¿Cómo nos perciben los demás? Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles

son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo.

Otro componente importante es el currículo y en nuestras instituciones educativas coexisten tres versiones: (a) un currículo oficial, prescrito por las autoridades educativas, (b) un currículo oculto, derivado de la rutinas, prácticas y costumbres que se dan en la institución y (c) un currículo real como expresión del balance de los dos anteriores. Lo que indica que una cosa es la que nos dice el programa que debemos enseñar, otra lo que realmente enseñamos y una distinta es la que aprenden los alumnos. En esta realidad los docentes deben mediar con los alumnos y procurar su formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado.

En relación con nuestros alumnos ¿Los tratamos con respeto? ¿Consideramos sus opiniones? ¿Leemos con interés sus trabajos? ¿Promovemos la solidaridad y la justicia entre ellos? ¿Intentamos aprender sus nombres y los valoramos como personas? Es importante destacar que el propósito de formar necesita una teoría pedagógica, pues, la pedagogía se fundamenta en la formación y este proceso debe tener como orientación al hombre, entonces, necesitamos una antropología y una cosmovisión; es decir, una concepción del hombre que se quiere formar y un proyecto de la sociedad que queremos.

¿Cómo es el proceso de mediación que desarrollamos? ¿cómo es la enseñanza? ¿Trabajamos con los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico? ¿Consideramos los procesos cognitivos básicos y superiores? ¿Valoramos las iniciativas? O por el contrario, a medida que avanza el tiempo nuestra mediación se hace repetitiva, cae en la rutina y, promueve el aprendizaje sin significación ni relevancia y caemos en la acción de ser reproductores automáticos de la competencia práctica, en la cual es posible

se dominen unos procesos y estrategias, que en la actualidad dan resultado, pero que con el tiempo convierten la actividad docente en superficial y sin sentido. De esta forma comenzamos a ver como normal no lo que no es normal.

La formación se convierte en un espacio de transformación, que puede gestarse y extenderse mediante la construcción de redes (Chehaybar, 2006), los docentes como lo mencionan González, Pérez & Figueroa (2016) se deben de manejar en diversas temáticas que trasciendan al contenido académico, buscando de estrategias que logren un acercamiento con los estudiantes y los contenidos. Todo lo anterior es una formación continua, formando parte de un espacio que cumple las responsabilidades laborales, así como del manejo de recursos educativos y el uso del tiempo, siendo esta una parte importante en la acción pedagógica.

Al formarse, el docente debe fomentar una formación en los estudiantes para lograr ser reflexivos y críticos, impulsando en ellos la búsqueda de la conciencia crítica y la justicia en su contexto social; además de promover el acceso al conocimiento con respecto al entorno en el que se encuentra. Para Burgos y Canto (2011), es necesario comprender el porqué de las acciones de los docentes a la hora de impartir una clase, comprender qué es lo que saben, así como cuáles son los conocimientos que deciden aplicar, cuándo y cómo, y mi opinión, también debemos observar hasta donde se han formado, no solo en su disciplina, también en el ámbito de lo pedagógico. Este mismo autor nos menciona que en las diversas investigaciones sobre la percepción de la formación se muestra que el aprendizaje es el marco de referencia con los cuales se apoya el docente para realizar sus actividades de enseñanza tanto dentro como fuera del aula.

Es importante reconocer que todo lo que ve el docente va adquiriendo a lo largo de su formación, como lo son las teorías pedagógicas y demás experiencias, influyen en su enseñanza y aprendizaje, en la motivación y desempeño propio. Para Bruning, Schraw y

Ronning (2002) concluyeron que “Uno de los hallazgos más sistemáticos en la literatura sobre las creencias de los profesores es que éstos planifican y ponen en práctica la instrucción de forma coherente con sus creencias epistemológicas personales”

Por otra parte, el saber pedagógico según Díaz (2004), está compuesto por los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes: valores, ideologías, actitudes, prácticas, dentro de un contexto, que son producto de interacciones personales e institucionales, que evolucionan y se reestructuran.

Valcárcel (2003, citado en Mas, 2011, p. 206), propone implantar una formación de docentes organizado en 4 niveles, ordenados según el momento de desarrollo profesional en que se encuentra el docente universitario:

- Formación previa, dirigida básicamente a personal con posibilidades de iniciar la carrera universitaria (por ejemplo, becarios de investigación)
- Formación inicial, ofertada a los profesores noveles, normalmente con escasa experiencia docente y con una notoria precariedad laboral
- Formación continua, dirigida a profesores con experiencia y adaptada a las necesidades concretas del propio docente, de su universidad, departamento, etc.
- Formación especializada en enseñanza disciplinar, orientada a aquel profesor universitario con una larga trayectoria profesional, que por su propia inquietud y por la necesidad de la institución donde labora, desee dedicarse al diseño y aplicación de planes de estudios, de innovación, de mejora de la calidad, etc.

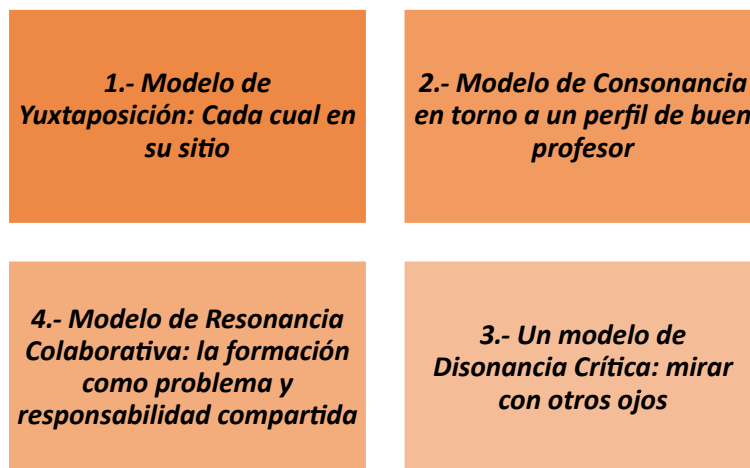
La profesionalización de los profesores exige una formación, algo que dentro de las políticas públicas educativas no ha sido considerado y es una exigencia desde el nivel

básico y en el caso del espacio superior las universidades han realizado algunos esfuerzos sin tener gran éxito. En diferentes espacios académicos algunos investigadores sobre el tema han expuesto los retos que enfrenta el docente universitario en relación al desarrollo de sus competencias docentes y a las dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias son por ejemplo el uso de las Tics, el conocimiento sobre las formas en las que aprenden sus alumnos para generar experiencias de aprendizaje prácticas a fin de desarrollar sus competencias profesionales, trabajar en el diseño de secuencias didácticas y replantear las estrategias de evaluación.

2.5 Los Modelos de Formación

Denise Vaillant y Carlos Marcelo (2015) describen 4 modelos de formación que aún están existentes o en su mayoría dentro de los sistemas educativos. Se requiere en el marco general de formación, se requiere que él aplique y practique en contextos todo lo visto dentro de la formación docente; pero lo importante es tener asegurados laboratorios o institutos de formación que le aseguren al docente aprender a enseñar en la práctica.

Figura 1: Modelos de Formación Docente



Fuente: Vaillant, D. & Marcelo C. (2001).

Se puede decir que el modelo de aprender a enseñar más tradicional es con el enfoque de yuxtaposición (primer modelo), se aprende a enseñar observando como enseñan otros docentes y posteriormente se imita. El docente debe desaparecer las condiciones posibles entre el currículum explícito que tienen la institución de la formación y el currículum vivido durante las prácticas. En este modelo, las prácticas de enseñanza se conciben como un proceso de iniciación mediante el cual el profesor-maestro enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y el propio estilo docente, el cual es asimilado por los estudiantes a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida. Este modelo es tradicional, ya que favorece el aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes, ya que tienen una perspectiva parcial de la enseñanza y no se les permite ir más allá de lo que están observando; dentro de este modelo se encuentra presente la creencia de que cualquier docente puede desempeñar tareas de formador sin ningún tipo de entrenamiento previo.

La yuxtaposición de los contenidos en la formación, primero viene la teoría que es la formación básicamente Académica, conceptual y proposicional y las prácticas vienen después, como ocasión para aplicar los conocimientos; la planificación de las prácticas corresponde a la institución de formación, en las cuales se observa que cuando los números de alumnos se saltó resulta imposible seleccionadas centros educativos con algún tipo de criterio específico Angela y situación, Pedrin afirma que la teorización educativa se ha mostrado a menudo con muy relevante, con poca oportunidad para llevar a las escuelas nuevas ideas, sea aprendido poco del extenso conocimiento y destreza de los docentes con experiencia, de las visitas a las escuelas, el cómo aprenden actuar los estudiantes en las diferentes audiencias, con la complicidad con supervisores de escuela lo que ha conseguido que el aprendizaje sea a través de un penoso proceso de ensayo y error de una forma no guiada ni analítica.

Por otro lado tenemos el modelo de consonancia (segundo modelo) entre investigación y competencias, también denominado un modelo proceso-producto en el cual se determina la necesidad del dominio de destrezas y competencias docentes por parte de él, estas competencias se derivan del proceso de investigación, producto en la cual se aprende a enseñar adquiriendo principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza, se puede decir que la competencia se define en términos de actuación. Una preocupación por parte de la escuela y de la institución de formación inicial, consiste en asegurar que la formación dentro de las escuelas sea congruente una con la otra.

De esta forma los docentes se forman en el dominio de las competencias en congruencia entre la escuela y el Instituto de formación; la cooperación de los docentes de aula en la que hacen sus prácticas los maestros información es más eficaz cuando recibe una formación en prácticas de supervisión o de mentores, los tutores aceptan alumnos en prácticas porque les gusta ayudar a futuros docentes lo que evidencia preocupación por las limitaciones del tiempo.

El tercer modelo, de disonancia crítica, se basa en la idea de que la enseñanza es principalmente una actividad práctica, difícil de ceñir en modelos basados en competencias, este modelo se vincula con la idea de qué el proceso de aprender a enseñar requiere el desarrollo y la adquisición de conocimientos que no son exclusivamente proposicionales, es por ello, que los docentes bajo un conocimiento profesional o conocimiento práctico, van generando conocimientos derivados de su interacción con situaciones prácticas y, aprender enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto práctico, se debe aprender a hacerlos entonces, cuando somos conscientes de lo que hacemos y de porque lo hacemos.

Cochran Smith (1991) citado en “Las tareas del Formador” de Vaillant y Marcelo (2001) refiere al modelo de disonancia crítica cuando una institución de formación trata de

promover en los docentes información y el desarrollo de una actitud crítica durante sus prácticas de enseñanza, para que nunca y dan en un excesivo realismo es decir en llegar a creer que la enseñanza es muy compleja o muy simple cómo aquella situación que se observa. Por medio del modelo podemos observar situaciones de seguimiento de las actividades que llevan a cabo los alumnos en prácticas, mediante la realización de seminarios o trabajos de indagación críticas sobre la realidad docente que observan y en la que están involucrados.

Un punto crucial que deben de tener en cuenta las instituciones de información, es que los docentes deben de realizar una autorreflexión a través del autoanálisis y de la supervisión de sus propios compañeros, así como de una evaluación horizontal o de una supervisión clínica; es por ello que las prácticas de enseñanza se convierten en ese parteaguas para que se puedan indagar en las diferentes dimensiones tanto personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales como es que el docente se está desarrollando.

Por último, el modelo de resonancia colaborativa es el proceso de aprender a enseñar entendida más bien como un flujo de experiencias, conocimientos, situaciones que se producen en diferentes contextos, y cuya principal característica es de aprender a lo largo de la vida. En este modelo, se entiende que la institución de formación y los centros educativos son espacios donde es posible aprender, espacios con características, cultura, reglas específicas que son capaces de coordinar para aprender y permitir que los sujetos implicados aprendan.

Estos centros de instituciones de formación se convierten en lugares donde se indaga de forma sistemática y crítica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización; en la cual todo tipo de docentes aprenden continuamente e investigan sobre sus enseñanzas, compartiendo el poder y el conocimiento sobre la enseñanza

construyendo socialmente una relación donde el saber, el lenguaje y las críticas son esenciales para la construcción del conocimiento.

En conclusión se puede decir que la formación de nuevos docentes puede producir desajustes organizativos dentro de la institución de formación con respecto a las actividades y su tiempo, es por eso que debe de existir una colaboración entre los centros educativos y los centros de formación, donde no exista la supremacía entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las instituciones; esto visto como una fuente de apoyo a la innovación y el trabajo colaborativo entre ambas partes; existiendo una reciprocidad o un intercambio mutuo entre ambos, la disponibilidad ensayar nuevas formas de práctica y de estructura organizativa en la escuela, una indagación sistémica para que las nuevas ideas sean un objeto de estudio y le vale validación y en la cual la diversidad de estudiantes va a permitir que las estrategias de enseñanza puedan aplicarse a las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje.

Otros modelos de formación docente son:

Figura 2: Otros Modelos de Formación

Orientación artesanal

- Parecido a la formación de los artesanos de la edad media donde un aprendizaje servía para toda la vida y, cuando se abandona el trabajo, se sabía que los que quedaban seguirían haciendo lo mismo, de la misma manera y con herramientas iguales a las suyas.

Orientación academicista

- Se ve al profesor como un especialista en una o varias disciplinas y el objetivo fundamental de la formación es la transmisión de conocimientos científicos y culturales para dotar a los profesores de bases en el dominio de la materia.

Orientación técnica

- El profesor es considerado como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación, el centro de interés está en el conocimiento del contenido y en las destrezas necesarias para la enseñanza.

Orientación personalista

- Centra la atención sobre la persona con todos sus condicionantes y posibilidades, la formación deja de ser un proceso de enseñar, para pasar al autodescubrimiento personal, el tomar conciencia de si mismo.

Orientación práctica

- Se fundamenta en que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, el docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

Orientación social-reconstruccionista

- Pone de relieve el carácter crítico de la enseñanza entendida como una actividad social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden deben traducirse en principios que rijan y se realicen a lo largo de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Díaz (2006)

La formación docente tiene una tarea muy importante dentro del espacio educativo, solo se requiere que esté en las manos correctas para su promoción, desarrollo y mejora, la mejora de programas de formación docente y de los procesos de selección, requieren que como docente se identifiquen las competencias profesionales que se necesitan en las diferentes etapas en las que se encuentra un docente, porque es muy real, la docencia universitaria, muy pocas veces empieza desde lo educativo, más bien, lo disciplinar se va encaminando a las aulas y al fomento del aprendizaje.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo, se presenta una descripción de los aspectos metodológicos de la investigación, la cual está basada en el método cualitativo con un enfoque fenomenológico, ya que se pretende analizar las perspectivas que tienen los docentes del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica sobre la formación docente; por lo que se aplicará una serie de entrevistas semiestructuradas para obtener la información deseada y proceder al análisis.

3.1 Enfoque Cualitativo

No se busca una verdad absoluta, sino más bien una comprensión detallada de las perspectivas que tiene la comunidad docente del Colegio, por lo que encontramos en el método cualitativo, el camino para la investigación. Para Jiménez (2000), al utilizar el método cualitativo, se parte del supuesto de que estamos contruidos de significados y símbolos; por lo tanto, se concluye que este método estudia la realidad en el contexto original, tal y como se produce, con el fin de interpretar fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Una característica fundamental de la investigación cualitativa es el planteamiento observable de los acontecimientos, las acciones, normas, valores, entre otros, desde la perspectiva de la gente que se encuentra en la muestra. Para Flick (2007), algunos rasgos que son de importancia para la investigación cualitativa son la elección de métodos y teorías, del reconocimiento y análisis de las diferentes perspectivas derivadas de las reflexiones de los investigadores y como parte del proceso sobre la producción de conocimiento:

- 1) Conveniencia de métodos y teorías; Bortz, citado en Flick (2007, pág. 18) propone que se deben de comprobar las ideas de las investigaciones, se deben escoger sólo aquellas que se puedan estudiar empíricamente, ya que, es un

criterio a evaluar sobre el objeto de investigación y los métodos disponibles se pueden utilizar para estudiarlo, también propone que se deben de diseñar según las relaciones claras de causa y efecto, así como tomar en consideración las condiciones contextuales dentro de los diseños de investigación cualitativos, además de diseñar métodos que hagan justicia a la complejidad del objeto en estudio.

2) Perspectivas de los participantes y su diversidad; en este punto se debe demostrar la variedad de perspectivas sobre el objeto y parte de los significados subjetivos y sociales relacionados con ellas, se estudia el conocimiento en las prácticas de los participantes y se analizan las interacciones acerca del objeto de estudio y de las maneras en las que se enfrentan a ellas en los casos particulares, se toman en cuenta en los diferentes puntos de vistas y las prácticas en campo pueden resultar diferentes debido a las distintas perspectivas y ambientes relacionados con ellas.

3) poder de reflexión del investigador y la investigación, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y los miembros como esa parte necesaria para la construcción del conocimiento, las subjetividades son parte de un proceso de investigación y las reflexiones sobre las acciones y las observaciones son las impresiones que se convierten en datos, formando así las interpretaciones de la investigación.

4) variedad de los enfoques y los métodos de investigación; los diferentes puntos de vista subjetivo son un primer punto de partida, este enfoque se caracteriza por no ser unificado, en el cual se estudia la causa y el curso de las interacciones mientras que en otra etapa se reconstruyen las estructuras del campo social y del significado de las prácticas.

3.2 Método Fenomenológico

La fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que de la muestra, se puede decir, que surge como un intento para fundamentar la ciencia, entonces la fenomenología surge como:

Una forma de indagar con el rigor de la ciencia y herramientas filosóficas el mundo del sujeto que hace ciencia, los sistemas que operan para establecer una teoría científica y los modos como se relaciona una teórica con el mundo cotidiano que el científico habita (Aguirre & Jaramillo, 2012, p. 54)

3.3 Categorías de análisis

El análisis de los datos en la metodología cualitativa difiere en muchos aspectos del análisis en la metodología cuantitativa. Para empezar, hay que decir que el proceso cualitativo es cíclico y no lineal, por lo que no existe un espacio único e inamovible para este proceso, sino que, el investigador cualitativo puede regresar a los datos a analizarlos cuantas veces juzgue necesario durante la investigación.

Debemos distinguir los términos de categorización y codificación para aclarar la confusión que hay entre ambos conceptos, y en la que caen muchos investigadores. Al respecto Rodríguez (2003, p. 10) nos dice: “mientras categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida”

En la tabla 1 se observa la tabla de construcción de Categorías de Análisis.

Tabla 1: Construcción de Categorías de Análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS
Perspectivas	a) Percepción de la formación docente
Formación Docente	b) Formación docente disciplinar
	c) Formación docente
	d) Relevancia de la formación docente
	e) Reflexión sobre su formación docente en práctica docente
	f) Valoración sobre su formación docente
	g) Expectativas de la formación docente

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Muestra

La cantidad total de la planta docentes que se encuentra en el Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica es de 36, por lo que en el momento de planear la aplicación de las entrevistas, se programó pensando en realizarlas a aproximadamente 20 profesores, pero por desgracias, el estado pandémico que azotó al mundo provocó que se perdiera el contacto directo con las y los docentes, por lo que se planteó realizar un cuestionario que permitiera crear un vínculo inicial y así dar a conocer la propuesta de tesis a las y los docentes, para ello se plantearon preguntas como, la edad, los datos académicos, años de experiencia académica; se creó un formulario de Google, y la liga para responderlo se mandó a todos los docentes que están en la lista de la coordinación del Colegio.

El cuestionario se envió en el mes de marzo, teniendo como última participación en mayo, dentro de ese lapso 22 docentes respondieron dicho cuestionario, arrojando información valiosa. Después se procedió a perfeccionar la entrevista, para dar pie a buscar a las y los docentes que participarían en ella, de los cuales, y debido a los tiempos que como país se estaba viviendo, solo se tuvo participación de 10 docentes.

Las entrevistas realizadas a las y los docentes del Colegio, fueron aplicadas a profesores de tiempo completo y por asignatura, un docente es del sexo masculino y el resto de entrevistadas pertenecen al sexo femenino. De las y los profesores entrevistados, solo dos tienen un posgrado en educación y la diferencia, cuentan con un posgrado a fin a su área disciplinar.

3.5 Técnicas de recogida de la información

3.5.1. Entrevista Semiestructurada

De acuerdo a Rafael Bisquerra (2004):

una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (p.336).

Lo anterior conduce a referir por otra parte, dentro de una entrevista, existen una serie de modalidades, y entre ellas está inmersa la entrevista de índole semiestructurada, misma que cuenta con las siguientes características de acuerdo a Bisquerra (2004):

(...) parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de

forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad. A la vez, obliga al investigador a estar muy atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones (p.337).

En la investigación cualitativa se presta especial relevancia a la experiencia vivida desde cada sujeto de estudio, por lo tanto, el investigador cualitativo debe prestar atención a la experiencia de la realidad subjetiva. Por ello, las técnicas de recogida de información cualitativas van enfocadas a identificar significados en los discursos de los sujetos, ya sea orales o escritos. Massol, Dorio y Sabariego (2004, p. 330), mencionan algunas de las técnicas de recolección de datos utilizados en la investigación cualitativa “la observación, la entrevista, el análisis de documentos, personales y oficiales, o los grupos de discusión”. Y comenta que estas van orientadas a profundizar en el sentido y el significado que las personas dan a las situaciones.

Las entrevistas nos van a permitir entender e interactuar, además de, generar conocimiento y reflexión en los sujetos que en ella participan, el entrevistador y el entrevistado, posibilitan que las personas compartan su perspectiva sobre los temas a tratar para adentrarnos en su visión del mundo que los rodea, desde su propio lenguaje y cotidianidad. Recurrir a la entrevista es fundamental si el interés es comprender la voz, la subjetividad y las opiniones de los sujetos. Si bien el objetivo, los temas, el orden son delimitados por el investigador, siendo quien formula las preguntas, lo hace a partir del interés por comprender lo que la gente cree o piensa sobre esos aspectos.

Ante los diversos tipos de entrevistas propuestos por Kvale (2011); actuales, se busca obtención de información precisa y delimitada; conceptuales, se basan en preguntas sobre definiciones de términos; de grupos de discusión, interesa escuchar diferentes puntos de vista sobre un tema, discursivas, centradas en la forma en que construyen las

descripciones y el conocimiento de los discursos; de confrontación el entrevistador contrapone argumentos e ideas distintos a los del entrevistado, por último las narrativas, estas los sujetos formulan relatos inducidos por el entrevistador ya que las preguntas detonan historias en torno a distintos temas en correspondencia con el objetivo de la investigación. Es este tipo de entrevista la que hemos elegido ya que nos han permitido escuchar las narraciones con sus significaciones de espacio, tiempo y relaciones, así como el sentido e intención de las y los docentes.

Al ser un enfoque de investigación cualitativo, desde el marco de referencia fenomenológico con la técnica de entrevistas estructuradas, se creará un vínculo más cercano con el sujeto a investigar, teniendo en cuenta que se debe de eliminar y/o apartar los prejuicios y las creencias propias; para así poder identificar los hechos, procesos, estructuras y al sujeto a investigar en su totalidad y no solo a través de la medición de algunos de sus elementos.

Por otro lado, se desea descubrir el significado y la forma en cómo describen su percepción, alrededor de su formación docente, es por ello que las entrevistas nos permitirán comprender las necesidades dentro de la misma, logrando interpretar y analizar la recogida de datos, permitiendo llegar a una generalización y a la contrastación de los resultados.

3.6 Procedimiento

En el siguiente apartado, se describe el procedimiento llevado en la investigación, la cual consiste en 3 fases: 1.- Acercamiento teórico, 2.- Desarrollo de entrevistas y 3.- Análisis de datos.

Como primera fase, se procedió a realizar una investigación documental que resaltada la importancia de analizar las perspectivas de las y los docentes sobre la

formación docente, para así, encontrar el sustento teórico durante la investigación. Por un lado, se tuvo un abordaje desde el concepto de perspectiva, basando en autores como Becker (1961), Tabachnick y Zeichner (1984) y de forma más reciente Chehaybar (2006). Por otra parte, para el concepto de formación docente, se obtuvo de investigar a autores como Imbernon (1994), Shulman (2001), Marcelo (2009), obteniendo así una idea propia para ambos aspectos a investigar.

Dentro de la fase dos y con los dos aspectos teóricos, se procedió a elaborar un guion de entrevista, para aplicarla a los docentes del Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Para ello, se pensaba tener un acercamiento directo con las y los docentes para concretar fechas y que ellos hicieran una revisión de su tiempo y se creara un espacio basado en sus tiempos, y así, concretar las entrevistas.

Esta fase tuvo un acomodo en tiempo y aplicación, que el problema principal surgió cuando la pandemia COVID-19 provocó un ajuste en los tiempos y formas en que las y los docentes tenían al impartir su clase, ya que las formas cambiaron y pasaron a ser actividades completamente en línea, lo que provocó que se tuvieran que hacer cambios para lograr recobrar los lazos perdidos a vivir en un encierro total.

Como ya se explicó anteriormente, se aplicó un cuestionario en Google, logrando así, que los docentes identificaran el tema de la investigación y dieran su apoyo para recabar la información. Al tiempo en el que se recaba información, se fue trabajando el planteamiento de problema y también se pulieron las preguntas para realizar la entrevista. (Ver anexo 1: Guion de entrevista)

La entrevista está compuesta por nueve preguntas, todas enlazadas a las subcategorías de análisis. Para la aplicación, se buscó a las y los docentes de forma particular para agendar dependiendo de sus tiempos y disponibilidad una reunión, se

empezaron a agendar las primeras reuniones durante el mes de septiembre y posteriormente en octubre, y la plataforma que se utilizó para la mayoría de ellas fue zoom, debido a las recomendaciones de confinamientos por la pandemia de Covid-19; durante la aplicación de las entrevistas, dos de ellas fueron realizadas en persona, ya que los docentes entrevistados, se encontraban realizando diligencias dentro de la facultad, por lo que se procedió a realizarlas, siempre teniendo en cuenta las medidas de seguridad y manteniendo la distancia; cabe mencionar que en algunos casos, se produjeron momentos regresivos y se generaron argumentos que sirvieron para la investigación.

Todas las secciones, tanto las de línea como las realizadas en presencial, fueron grabadas con la debida aprobación de los participantes, todo esto para no perder la más mínima información al ser entrevistados y analizar fielmente las respuestas de cada docente.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Lo que se presenta en el siguiente capítulo, representa el esfuerzo y dedicación que, sin las debidas enseñanzas y guías, no hubiera sido posible realizarla. La intervención, como se menciona anteriormente, fue realizada en línea, haciendo hincapié en que la pandemia desde marzo 2020 no ha dado, ni está dando tregua a toda la sociedad; por lo que las respuestas obtenidas se ven influenciadas por lo sucedido, ya que se vieron en la necesidad de acercarse lo pedagógico, debido a que el trabajo docente universitario se tuvo que rediseñar en la forma en como preparaban las clases.

Los y las docentes que participaron en las entrevistas, se vieron interesados en responder las preguntas realizadas, haciendo mención a los retos que presentaron durante todo ese proceso, lo que me llevó a preguntarles de forma personal algunos profesores a manera de introducción, si recordaban el cuestionario realizado meses atrás, a lo que la mayoría respondió que tenían un recuerdo vago sobre el cuestionario; lo que me llevo a observar que todo el panorama de incertidumbre contribuyó en sus respuestas.

Dentro de los principios generales que marca la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO (1981), se menciona que se debería de identificar que los progresos dentro de la educación dependen del nivel de formación y de la capacidad que tiene el docente, así como de las cualidades pedagógicas y profesionales de cada uno. Es por ello que, se planteó el objetivo de analizar las perspectivas que tiene el docente del colegio Lingüística y Literatura Hispánica, sobre la formación docente.

Durante el proceso de la aplicación, la mayoría de las y los docentes se percataron de la importancia de la formación docente, en la implementación de nuevas formas de realizar su práctica docente, del basto mundo que puede estar frente a ellos, al pensar en formación docente, lo que también hicieron notar, fue la caída educativa que se está

viviendo, del hartazgo académico por el que pasan los alumnos, mencionando la falta de oportunidades y de acceso a los diferentes medio para tomar clases, desde la falta de equipos de cómputo, hasta la falla del medio más importante sus clases, el internet; pero también se observó, que las y los docentes dentro su práctica, trabajaron para buscar opciones de crecimiento tanto personal como académico, y brindaron su apoyo a los estudiantes.

Por consiguiente, durante la investigación, se recabó información inicial mediante la aplicación de una encuesta, esto, debido a que la pandemia provocó que la interacción con los docentes fuera breve, y para que el docente respondiera información relevante para la investigación se decidió aplicar dicho cuestionario, del cual obtuvimos datos como el género del docente, la edad y datos académicos relevantes, como los años de experiencia docente, los niveles académicos del mismo y su disciplina. Posteriormente, con la información obtenida se procedió a aplicar una entrevista semiestructurada.

La categoría de análisis fue perspectiva sobre la formación docente, a partir de esta se construyeron las siguientes subcategorías:

- a. Formación docente disciplinar
- b. Formación docente
- c. Relevancia de la formación docente
- d. Reflexión sobre su formación docente en práctica docente
- e. Valoración sobre su formación docente
- f. Expectativas de la formación docente

En los siguientes párrafos se describen dichas miradas sobre la formación docente, es importante mencionar que para respetar la confidencialidad de los docentes se asignó una letra según el alfabeto por eso los llamamos docente A, docente B y así sucesivamente.

Un aspecto importa es identificar cual es la percepción que tienen los docentes sobre el concepto de formación docente, la cual fue definida como:

El docente A expresó que: (...) como el proceso de crecimiento en cuanto a capacidades, actividades y aspectos que tienen que ver con la labor docente (...) yo no diría que tiene que ver cuestiones que son del tipo más bien teóricos ósea como estudiar y así, más bien con aquellas cosas que en la experiencia nos van dotando (Entrevista, 2021).

El docente B expresó que: (...) podríamos definirla como esa especialización para llegar a esa profesionalización docente, es decir, brindar esos elementos necesarios para poder realizar esas prácticas educativas (Entrevista, 2021).

Por otro lado, el docente C considera que la formación docente es la (...) preparación constante que se le tiene que dar a los maestros para crecimiento profesional (Entrevista, 2021).

De igual manera el docente D considera que (...) son toda esa serie de actividades que nos ayudan a actualizarnos didácticamente en el área que estamos siempre trabajando docente (Entrevista, 2021).

El docente E expresa que para él es (...) la preparación constante para lograr transmitir conocimientos (Entrevista, 2021).

El docente F, considera que (...) se refiere a toda la preparación que deben tener las personas que desean desarrollarse en el ámbito de la educación como docentes (Entrevista, 2021).

El docente G reflexiona sobre la formación docente y (...) considera que es una vocación, un compromiso que cualquier profesionista que se dedique al proceso de enseñanza aprendizaje debe atender, (...) el conocimiento que se brinda a esos estudiantes debe facilitarse en el concepto de explicar de mejor forma las ideas respecto de nociones teóricas que una pueda revisar y también puntualizar de forma muy minuciosa (Entrevista, 2021).

Para el docente H, (...) la formación docente es un camino inacabable, (...) es continuo, es una formación de por vida de aquí hasta que uno está vivo (Entrevista, 2021).

Por otro lado, el docente I opina que es (...) la puesta en práctica de aquel que es formador de formadores, para con nosotros que somos docentes, es decir, para ampliar nuestros conocimientos, un docente no está hecho nada más con el grado, un docente se forma día con día, por lo tanto, formarnos también como docentes implica el compromiso con nuestros estudiantes y con la mejor preparación, (...) tenemos que estar verificando los nuevos conocimientos y como va a ser esta aplicación (Entrevista, 2021).

Por último, el docente J lo define como (...) aquellas herramientas que se nos proporcionan mediante seminarios o cursos acerca precisamente de la transmisión de los conocimientos con los chicos, de cómo compartir esos conocimientos que tenemos en distintas áreas (Entrevista, 2021).

Además, la subcategoría sobre la percepción de la formación docente se complementa con el sentir de los docentes al responder que, si consideran que la formación docente es importante para el desarrollo de su práctica académica, porque:

Como lo menciona el docente A, (...) uno muchas veces aprende o le funcionan ciertas cosas en su primera formación, (...) pero que con el paso del tiempo pueden ir cambiando tanto por las circunstancias como en este caso por ejemplo lo que paso en la pandemia (...) y si no estamos en constante renovación o en constante trabajo al respecto pues vamos a quedar muy lejos de los objetivos que queremos que nuestros alumnos cubran, que serían como nuestra labor docente (Entrevista, 2021).

El docente B, considera que es (...) importante (...) y si nosotros no tenemos esa formación pues finalmente llegamos a realizar una labor docente que la ejecutamos de forma empírica, muchas veces consideramos o partimos de nuestros maestros, que son nuestros primeros referentes y en muchas ocasiones damos clases conforme nos dieron ellos clases y (...) tenemos que ir sobre la marcha, haciendo ajustes, tendremos que ir recuperando información sobre estrategias, sobre dosificación de contenidos, sobre la distribución del tiempo, (...) para poder insertarnos en este ámbito educativo, entonces la cuestión de la formación docente es fundamental (Entrevista, 2021).

El docente D considera que (...) es de relevancia porque (...) el hecho de que haya un buen investigador, que haya una persona que tenga bastante conocimiento sobre la temática, no quiere decir que tenga habilidades para saber transmitirlo, (...) [ya que] hay materias que implican más desarrollo de habilidades, hay materias que implican combinación entre habilidades y conocimientos (Entrevista, 2021).

El docente E lo consideras así (...) porque hay muchas cosas que van cambiando, entonces con el paso del tiempo debemos tener más herramientas para las nuevas generaciones y bueno para las de antes también.

De igual manera, el docente G comenta que (...) en muy pocas ocasiones nos damos a la tarea de hacer una revisión de técnicas pedagógicas para impartir de mejor forma las asignaturas que uno tiene a su cargo, (...) para no incurrir en esa monotonía que a veces uno se deja llevar por inercia y uno dice: ah me está yendo bien en mis clases pero no es así, por que puede observarse en repetidas ocasiones y lo digo con esta palabra, que el hartazgo de los estudiantes que dicen siempre es lo mismo y nunca vuelvo a tomar otra y resulta que ya sabemos cómo va a trabajar porque esa es su metodología, (...) entonces cómo docente se debe de estar abierto a recibir nuevas opciones de aprendizaje (Entrevista, 2021).

Por otro lado, el docente H comenta que (...) muchas veces uno tiene que abordar ciertos temas y/o materias de la misma disciplina y no siempre sabes cómo, entonces sí creo que es necesario y que sea muy dirigida, no solamente la formación que uno recibe y que podríamos denominar genérica, que sirve por igual para muchos maestros, pero siempre es importante recibir capacitación muy dirigida (Entrevista, 2021).

El docente I, comenta (...) además nosotros tomamos cursos en la escuela de formación docente y a su vez también participamos siendo formadores

También el docente J considera que (...) es importante porque viene a complementar muy bien mi formación, (...) es importante que un profesor tenga esas herramientas que le van a permitir pues precisamente eso, transmitir eso que él sabe en el aula con los alumnos (Entrevista, 2021).

A partir de esto, es claro que los docentes consideran que la formación docente es una preparación continua, y lo ven como una actualización, la cual se desarrolla en el propio ejercicio de la docencia, por otro lado, autores como Bernard Honore (1980), que dentro

58

de sus reflexiones sobre la formación docente señala que puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego sea interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.

Por otro lado, Gilles Ferry (1991) señala que la formación docente es ponerse en condiciones para ejercer sus prácticas profesionales. Esto presupone: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, etcétera. Esta dinámica de formación, de la búsqueda de la mejor forma del desarrollo de la persona que va a estar orientando según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Chehaybar (2006) menciona que la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional.

Por consiguiente, se infiere que los docentes tienen un conocimiento más genérico de lo que significa la formación docente. La gran mayoría lo generaliza en una actualización, más no como parte del proceso profesional del docente. Varios docentes consideran que dentro de las actualizaciones de su formación docente se dotará de las herramientas necesarias y de la didáctica oportuna para ejecutar los contenidos y que estos deben ser continuas, para que abone al proceso de crecimiento continuo, sin ser vista como una profesionalización de la práctica docente que ejercen día a día.

Otra subcategoría, fue conocer su mirada sobre la formación docente disciplinar, aspecto importante a desarrollar dentro del ejercicio al poseer un conocimiento y una especialización de la disciplina que imparte, al respecto los docentes:

Como lo menciona el docente A para él es (...) tener el conocimiento, (...) es un proceso de crecimiento personal tanto en el área académica y disciplinar, (...) de cuestionar el conocimiento pues uno debe tener cierto conocimiento más amplio para ir guiando a los alumnos hacia dónde queremos que lleguen y que descubran además sus propias respuestas (Entrevista, 2021).

El docente B menciona (...) cuando nosotros entramos a este ámbito educativo, tendemos a estar actualizados, debemos de atender al contexto, debemos de atender a las temáticas, debemos atender a las exigencias de nuestros estudiantes, a esos avances que se van dando en nuestra formación inicial, de hecho, es algo que se da, (...) de manera inconsciente, porque en el ejercicio que nosotros hacemos, nosotros atendemos a programas de estudios, estos programas de estudios cada determinado tiempo se van actualizando, entonces estos sufren modificaciones y nosotros debemos de atender a lo que presentan estos programas, (...) y tendremos que estar actualizados, más que nada para atender a las exigencias, a las características de los estudiantes (Entrevista, 2021).

El docente C dice que (...) considero que, aunque tengas una maestría o un doctorado aun así es indispensable por tu cuenta seguir preparándote (Entrevista, 2021).

Por otra parte, el docente D cree (...) que siempre estos son conocimientos dinámicos, nunca se acaba de conocer y bueno nosotros en literatura tenemos una pauta muy bien establecida que es *“incluso un libro no se lee de la misma manera dos veces”* (...) Entonces la formación docente nos ayuda mucho a afrontar una enseñanza y una crítica más dinámica (Entrevista, 2021).

El docente E explica que es importante ya que (...) los tiempos van cambiando, las generaciones van cambiando, van teniendo otras formas de entender también, van siendo también otras metodologías que se siguen, (...) y pues si no estamos preparadas/ preparados pues no vamos a poder entenderles (Entrevista, 2021).

Sin embargo, el docente F considera (...) que ambas [la formación docente y la formación disciplinar] se complementan, necesitamos ambas. Puede ser que tengas muchos conocimientos, pero si no tienes esta parte de docencia fortalecida, pues es complicado que los puedas transmitir, y por otra parte, puedes tener mucha preparación en el ámbito docente, mucho conocimientos de propuestas didácticas y demás pero si no tienes la parte disciplinar, pues no tienes poco o mucho para donde avanzar (Entrevista, 2021).

El docente G explica que (...) la actualización docente es imperante, el conocimiento es un proceso inacabado, en este contexto nosotros tenemos que llevar a cabo estudios de forma recurrente, tenemos que estar al día, al menos en un 70% sobre el tema o la línea de investigación que uno está desarrollando, (...) porque también recordemos que a través de la actualización disciplinar, uno está en constante comunicación con otros colegas y estos colegas también pueden ayudar a este proceso de dirigir el conocimiento (Entrevista, 2021).

Al mismo tiempo, el docente H describe (...) que constantemente van saliendo nuevas formas de estudiar un determinado fenómeno literario, por ejemplo, nuevas miradas, nuevas lecturas, nuevas formas de ejercer la crítica (Entrevista, 2021).

El docente I explica que (...) un docente que no se prepara no está listo para enfrentar lo nuevo que se está dando en el área de educación, (...) nosotros tenemos

que ver qué áreas nos hacen falta e irnos fortaleciendo con nuevos estudios (Entrevista, 2021).

El docente J, considera que la formación disciplinar (...) es muy importante, (...) como que se da por hecho que el profesor está actualizado en su ámbito, y es algo con lo cual no se insiste mucho, (...) no dar por hecho que se actualiza solo porque sigues dando clases, o qué sé yo, porque está activo (Entrevista, 2021).

Tardif (2004) alude a la importancia de desarrollar y adquirir saberes en torno al conocimiento profesional, ya que al mencionar algunas de las características considera que los conocimientos se deben adquirir mediante un proceso de formación continua, ya que son evolutivos y progresivos, dentro de la cual, debe existir un trabajo con colegas y siendo responsables del mal uso de los conocimientos. Tardif pone énfasis en que los saberes profesionales docentes no pueden comprenderse sin tener en cuenta las situaciones de trabajo, porque es allí donde se despliegan, elaboran y cobran sentido.

Por tal motivo, se infiere que la formación disciplinar de los docentes es considerada importante para el continuo trabajo de su práctica académica, todo esto para enfrentarse al marco institucional al que se pertenece, para fortalecer sus aprendizajes base con temas novedosos, además, de mantenerse en comunicación con otros colegas.

Dentro de la subcategoría de sobre la relevancia de la formación docente, considera que ninguna es menos relevante que la otra:

Tal como lo expresa el docente A (...) tú puedes saber mucho, pero si no lo puedes comunicar, si no lo sabes explicar, pues tienes ahí un problema, (...) yo creo que ambas cosas que van a la par, porque según tú vas dando clase y te vas dando cuenta de cosas y demandas que tus alumnos van teniendo de conocimiento que te pueden

llevar al área disciplinar, a investigar más y averiguar más , entonces yo creo que están al parejo las dos, siempre y cuando lo que se pretenda es esto de la práctica docente, porque se puede ser investigador y desde ese ámbito a lo mejor no es como tan relevante la cuestión pedagógica, pero si la función principal es dar clase, pues entonces yo creo que ambas son muy importantes (Entrevista, 2021).

En relación a, el docente B menciona: (...) para que nosotros lleguemos a esa formación docente debemos de atender a conocimientos fundamentales, el conocimiento disciplinar es importante porque (...) es nuestra fortaleza, porque en eso nos formamos, en esa área nos preparamos, nosotros como ahí los especialistas, pero también es importante lo que es la cuestión de la didáctica, ese conocimiento didáctico pedagógico, porque muchas veces encontramos comentarios, miradas de los estudiantes que refieren “si reconocemos que saben mucho, están preparados, pero cuando nos explica, realmente no lo comprendemos, tiene mucho conocimiento, pero le falta el aspecto didáctico pedagógico”, comentarios de ese tipo, por eso yo digo que (...) los dos tienen que ir de la mano, porque los dos son fundamentales (Entrevista, 2021).

De igual manera, el docente C considera que (...) no es menos relevante y es necesaria, (...) estamos capacitados de manera disciplinar, hay ingenieros, abogados, pero (...) no sólo es dar clases en lo que encuentro algo, es como les voy a dar clases, a quien, cuáles son sus necesidades, expectativas, si la parte pedagógica es una urgente necesidad en todos los niveles para saber cómo les puedo ayudar (Entrevista, 2021).

También el docente D comenta que: (...) yo creo que van de la mano, porque el hecho de que tengamos una persona que sabe mucho de su área, que es un buen investigador o una buena investigadora, no quiere decir que tenga las habilidades

para transmitir esos conocimientos (...) primero tenemos que adaptarnos a esos nuevos perfiles de egreso y como se insertan en la sociedad y segundo, la formación docente pues siempre va a ser fundamental para saber cómo transmitirlo (Entrevista, 2021).

Por otro lado, el docente E considera que: (...) si vamos a dar clases es igual de importante o más importante, porque de nada nos sirve tener el conocimiento y publicar muchos artículos si no podemos transmitir eso a nuestros estudiantes. Y si además nuestro contrato es de profesor/profesora investigadora pues no me puedo llamar así si no tengo las herramientas didácticas (Entrevista, 2021).

El docente F menciona (...) yo creo que van de la mano (Entrevista, 2021).

El docente G también considera (...) que van de la mano, la formación docente y la formación disciplinar. Porque lo señalaba, la formación disciplinar es el hecho de fortalecer tu área de conocimiento, (...) sin embargo, la formación docente te estás fortalecido en este conjunto de nociones, en cómo las puedes mostrar de una manera más amable, (...) porque eso te da la formación docente, un conjunto de herramientas (Entrevista, 2021).

El docente H comenta: (...) yo creo que ambas cosas son igual de importantes, yo no pensaría que una o la otra debería minimizarse, sino tomarse por igual.

El docente I considera que (...) todo mundo que quiere ejercer la docencia tendría que estar formado como docente y llevar a la par el área disciplinar, (...) si creo que es prioridad formarse como docente universitario que decidan ponerse frente al aula, en cualquier área disciplinar. (...) Porque siempre hace falta conocer de didáctica, de estrategias, en el proceso de aprendizaje (Entrevista, 2021).

El docente J opina que (...) si tiene que ir un poquito como a la par, no se puede descuidar tampoco digamos la formación como docente, porque habrá quién sepa mucho (...) pero si no tienen las herramientas para transmitir eso, pues casi no importa que sepan mucho (Entrevista, 2021).

Una parte importante de la práctica docente abarca desde el conocimiento curricular, hasta la forma en cómo van a compartir ese conocimiento, para Shulman (1987), el desarrollo de conocimiento curricular, le brinda de un abanico de programas diseñados para la enseñanza de temas particulares, además de eso, el docente va desarrollando conocimientos temáticos, esto es, el cómo están organizadas las temáticas, para de igual manera, desarrollar el contenido pedagógico del contenido.

Por lo tanto, se infiere que tanto la formación disciplinar como la formación docente son relevantes una de lo otra, que deben ir de la mano en el proceso educativo ya que ambas son necesarias, además, de que una sin la otra no son garantía de una excelencia docente, ya que el contexto impulsa a llevar una actualización constante, y una adaptación a los nuevos perfiles que se van desarrollando y en cómo se insertan en la sociedad y por consiguiente, la formación docente asegura el cómo será transmitido todo lo anterior.

Para ahondar sobre el concepto de formación docente, en otra subcategoría de análisis, se les preguntó sobre los últimos cursos, talleres o diplomados que hayan tomado, obteniendo que:

El docente A menciona que (...) tomé uno de Moodle, ahora que fue la pandemia hubo todos estos de teams, moodle, que no es formación docente como tal, pero que eran las herramientas que de pronto necesitábamos para poder dar nuestra clase, el último que tomé (...) fue uno sobre la elaboración de rúbricas, la evaluación (Entrevista, 2021).

El docente B, menciona (...) he trabajado con el de la evaluación diagnóstica, Evaluación diagnóstica 2.0, he asistido a estos cursos que ofertó la UNAM en cuanto a estrategias para lograr la comprensión lectora en los estudiantes, cursé otros sobre estrategias lúdicas para el logro de los niveles de lectura, estuve en otro curso que también estaba relacionado con la creatividad para la redacción de textos literarios (Entrevista, 2021).

También el docente C explica, (...) la pandemia me ayudado a mí porque he tomado cursos de autocuidado, Desarrollo de Competencias docentes, Diplomado Evaluación de los aprendizajes, Diplomado: Construcción de material en Moodle, Herramientas para la tutoría académica (Entrevista, 2021).

El docente D menciona: (...) tomé alguno sobre manejo de plataformas, el desarrollo de TICS para enseñanza, tomé uno de tutorías, después tomé uno de toma de decisiones también y bueno, obviamente los de constructivismo, me acuerdo un poco, tomé uno para poder adaptar el plan de estudios al formato de competencias.

El docente E menciona (...) fue algo relacionado con competencias, (...) también sobre las TICS, me parece que otros que he tomado también tienen que ver más con esta cuestión de traducción, y bueno también he tomado cursos sobre tutorías (Entrevista, 2021).

El docente F, explica: (...) he tomado cursos en cuanto a tutoría, por ejemplo, tomé una certificación como instructora por parte de la SEP justamente para el uso de materiales didácticos y (...) algunos de cursos didácticos de plataformas (Entrevista, 2021).

El docente G comenta: (...) tuve que tomar de inmediato un curso sobre blackboard, tuve que tomar también otro curso sobre TEAMS (Entrevista, 2021).

En otro sentido, el docente H menciona (...) tomé hace como año y medio un diplomado de crítica literaria, y ahorita he tomado, dos cursos de novela de terror y ahorita estoy ya para terminar un curso de escritura de cortometraje de terror.

El docente I dice: (...) tomé uno que es con una universidad española tiene que ver con competencias, (...) y estuve trabajando estos dos últimos años muy fuerte sobre estrategias didácticas, pero a partir del diseño de estas mismas, dentro de plataformas digitales

El docente J (...) estaba tomando un curso de docencia, (...) curso para aprender a manejar las plataformas como Blackboard (Entrevista, 2021).

La gran mayoría de los docentes, tienen claro que la pandemia los hizo moverse de una zona de confort, por lo que la gran mayoría tomó cursos referentes al manejo de las diversas plataformas educativas, todo eso para acoplarse a la nueva realidad que como sociedad estamos enfrentando, y tener conocimiento para organizar y llevar a cabo toda una planeación de un curso, subir los materiales y ver cómo se ejecutaban.

En este punto, descubrimos que hay docentes que consideran que tomar cursos sobre el ámbito disciplinar es también una parte de la formación como docente, haciendo a un lado las verdaderas temáticas del mismo, otros, buscan complementos para su práctica, y como la gran mayoría menciona a lo largo de la entrevista, buscan la mejor manera de realizar su trabajo docente.

En relación con su práctica de enseñanza e interacción se identifica que el docente reflexiona sobre su formación docente en el trabajo en el aula, por lo cual mencionan el impacto que ha tenido, por ejemplo:

El docente A comenta (...)yo soy una persona como muy de contacto, me gusta mucho ver a la gente, abrazarla y así, entonces yo creo que una parte bien importante de la docencia es el sentirte visto y escuchado, es decir , que los alumnos perciban que uno está ahí para ellos por un lado, (...) como docente el verlos y ver sus reacciones, su cara y demás, entonces, yo generalmente antes de la pandemia siempre trabajé mucho como desde el aspecto de preguntas, comentarios, intentaba hacer como muy activa la clase, como muy participativa y era más o menos sencillo pues estando en el aula ver cuando alguno tenía cara de duda o si levantaba la mano y hablaba, entonces esa interacción era como muy enriquecedora, (...) pero ahora con la pandemia eso se nos cayó completamente, ósea, depende mucho del grupo, de las ganas que tengan, entonces toda esa interacción que me permitía regular se ha perdido mucho (Entrevista, 2021).

El docente B menciona que: (...) ha impactado de forma positiva finalmente en el mismo ejercicio, siempre está la preocupación por recuperar la experiencia de los estudiantes, el tener esa apertura de poder llegar a acuerdos, de escucharlos, de cómo podemos mejorar este ejercicio, que estrategias, qué decisiones tomar para que ellos aprendan mejor (Entrevista, 2021).

El docente C considera que: (...) te concientizas, en lo que hacía bien, sobre todo lo que me faltaba, (...) por otro lado, te vas dando otros tips, en el cómo hacer tu material en Moodle, un material que realmente sirva, eso hace que tus clases tengan mejor calidad, educación emocional (Entrevista, 2021).

El docente D menciona: (...) ha impactado bastante, porque me ha ayudado a reconocer algo que pues debido a la manera en la que yo fui formado, no puse mucho énfasis en destacar habilidades más que conocimientos, y lo otro reciente, es aprovechar al máximo plataformas y recursos digitales para la enseñanza (Entrevista, 2021).

Para el docente E, también considera mucho impacto, (...) porque uno sale con una idea, entonces a 17 años de distancia después de haberme graduado de mi formación académica, viendo que es importante esto de la formación docente (...) me ha dado herramientas, me ha ayudado a solucionar por ejemplo problemáticas que en un principio cuando no tenía tan claro para dar a conocer el conocimiento, incluso saber cómo dirigirme a estudiantes (Entrevista, 2021).

El docente F menciona: (...) tuvimos que echar mano de otro tipo de recursos que no nos hubiéramos imaginado. Nos hizo salir como de la zona de confort y ha impactado porque permite buscar otras herramientas, fortalecer otras habilidades para pasar el conocimiento, (...) la juventud nos permite otro tipo de recursos que nosotros no teníamos planteados, que hace años no teníamos y todo era el trabajo escrito pero ahora no es suficiente (Entrevista, 2021).

Para el docente G, él concluye: (...) digamos que sí, presencial era hacer que los chicos te pueden ver en el pasillo y te abordan, te comentan algo y uno lo toma en consideración, (...) me parece que también uno de los aspectos que ha beneficiado la tecnología, es que uno tiene más recursos tecnológicos (...) puede uno hacer presentaciones muy cortas, recurrir a elementos, audios, videos, etcétera y esto a ellos les ayuda mucho (Entrevista, 2021).

El docente H, opina que ha impactado (...) de manera muy favorable, porque te abres ventanas, porque conocer personas que ya tienen más camino en lo que tú estás haciendo, aprender nuevas técnicas (...) que pueden brindar una buena retroalimentación (Entrevista, 2021).

Por último el docente I, considera que ha sido (...) más atractivo y más ágil las clases, (...) ya no lo sienten tan pesado o complejo, sino que están en espera de cuál es el nuevo reto para realizarlo. Eso implica que a los estudiantes los motiva, (...). Recordemos que la motivación es el motor que nos ayuda a sacar lo mejor de los estudiantes, por lo tanto, ya hecha una planeación del curso y ellos van trabajando sobre retos (Entrevista, 2021).

El docente J comenta: (...) el curso de Blackboard básicamente asido muy interesante porque fue a perder el miedo a lo desconocido, a las plataformas desconocidas, por ejemplo Blackbox (Entrevista, 2021).

Para Imbernon (1994), la profesión docente implica el compromiso a los espacios educativos, por lo que la función docente implica el conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral, así como la necesidad de corresponsabilización con los otros.

Lo que se tiene claro, es que los docentes deben completar su formación no solo con lo teórico, también deben ser expuestos a los alumnos, como lo son herramientas como las historietas, comics o videos, que antes de la actualización forzada, esas herramientas no eran tan populares, ni tan accesibles.

Con lo visto durante el análisis de las preguntas del cuestionario, era imperante que el docente nos expusiera una valoración real sobre su formación docente, es decir, que

manifestara si hasta ese momento, la formación docente que ha recibido ha sido suficiente, por lo que obtuvimos:

Del docente A que: (...) nunca es suficiente, [por ejemplo] cuando empezó la pandemia fue más o menos como adaptar mis clases presenciales y yo creo que esta educación virtual y a distancia tiene como muchas otras posibilidades que no son solo la adaptación de una clase presencial a una virtual, (...) entonces yo creo que siempre tendremos que estar en constante formación por las necesidades que nos van planteando los panoramas educativos que se nos van presentando (Entrevista, 2021).

Por otra parte, el docente B, considera que: (...) cómo ha sido continua, como esa formación ha ido contigo considero que es suficiente en el momento que se vive, y es necesaria continuar también con esa formación porque nuestras generaciones van cambiando, las necesidades van cambiando, las características de nuestros estudiantes van cambiando, entonces nosotros tenemos que estar al día (Entrevista, 2021).

El docente C menciona: (...) la verdad siempre te quedas con ganas de más, (...) yo he complementado con tres áreas de la universidad, la Escuela de la Formación Docente, la DAU donde nos hablan de los cursos de las tutorías que son muy buenos y la parte de la tecnología de la información, pero, tú tienes que buscar, pero si nos hace falta más en la parte pedagógica (Entrevista, 2021).

Sin embargo, el docente D, menciona: (...) sí, creo que sí [ha sido suficiente], sin embargo, me parece que cada área tiene lo propio, (...) y no hemos tenido cursos formativos particularmente del área, que es distinto, es decir, los otros son muy generales, entonces puede enseñarme a planear una clase, está muy bien pero ya que aprendí a planear una clase, ahora necesitaría saber qué dinámicas, por ejemplo,

tenemos nosotros en literatura un grave problema incluso nacional, de las nuevas generaciones que no leen, les cuesta mucho trabajo leer, y yo quisiera tener un curso, donde nos dieran aproximaciones (Entrevista, 2021).

No obstante, el docente E comenta que (...) nunca va a ser suficiente, yo creo que siempre tenemos que estar en cursos, ahora se ha dado muchos cursos de género, con perspectiva de género, que también me parecen muy importantes y así como ese habrá otros que también que tengan que ver con cuestiones de discapacidades y cosas de ese tipo, que me parece son relevantes y que pues tendremos que estar aprendiendo constantemente (Entrevista, 2021).

El docente F, menciona que: (...) a pesar de que se oferten cursos y elementos para para fortalecerlo, el problema es que no siempre puedo tomar esos cursos o si los tomo no tengo el tiempo necesario para dedicarle, entonces no puedo estudiar como yo quisiera comprometerme, (...) muchas veces la carga administrativa que tenemos, aunado a las actividades de la docencia [y actualmente] a elementos de la pandemia, etc., pues resulta a veces bien complicado poder meterte a un curso y dedicarle tiempo (Entrevista, 2021).

Para el docente G, queda claro que (...) no ha sido suficiente, porque suficiente sería que yo no tengo ninguna duda, con esto ya me bastó y no existe más. Creo que estamos en permanente formación siempre, (...) se deben fortalecer esas estrategias para lograr un mejor desempeño dentro del aula (Entrevista, 2021).

El docente H también concluye (...) que no, creo que no [es suficiente] al menos a nosotros en el área del COLLHI necesitaríamos que se ofrecieran estos cursos pedagógicos muy dirigidos al área, por lo que uno le va buscando, pero a un nivel institucional me parece que sí es necesario (Entrevista, 2021).

El docente I menciona que (...) No [es suficiente], tan es así que por eso busqué lo del posdoctorado, (...) yo decía, necesito saber más de pedagogía, porque es necesario también para nuestra formación, ya que nosotros como maestros estamos en contacto cercano con los alumnos (Entrevista, 2021).

El docente J comenta: (...) más bien yo creo que uno nunca termina de aprender, (...) pues la docencia es algo que también cambia, y nosotros también como profesores tenemos que irnos adaptando a las generaciones de los chicos (Entrevista, 2021).

Autores como Tardif (2004), menciona que los conocimientos son evolutivos y progresivos, por lo que se necesita de una formación continua.

Cabe subrayar que en este apartado volvemos a encontrar que el docente no tiene claridad en el significado del concepto de formación docente, ya que siguen mezclando ambas formaciones y ven a la docencia como algo aledaño, un ejemplo es la pandemia, ya que llevó a todos los docentes a tener actualizaciones en cuanto a la tecnología, al manejo de plataformas educativas, en la selección de materiales y herramientas adecuadas para impartir la clase.

También se observa en las respuestas, que los docentes tienen una carga extra a la docencia, y estas son las actividades administrativas que desarrollan a la par de la práctica, pues a veces, se generan otros asuntos laborales que urge sacar, limitando lo educativo.

Otra subcategoría es la expectativas de la formación docente, la cual será respondida cuando se les preguntó por las áreas en las que es necesario seguir profesionalizándose, obteniendo:

Del docente A, que necesita (...) cuestiones como contextuales, como de la realidad (...) veo la docencia como una oportunidad de aprender (Entrevista, 2021).

El docente B, considera (...) que hay que trabajar mucho en la cuestión de la evaluación, más la evaluación formativa, que la evaluación sea objetiva (Entrevista, 2021).

La docente C también considera que: (...) la parte de evaluación (Entrevista, 2021).

Por otra parte, el docente D considera que: (...) la didáctica de la literatura, la enseñanza misma de la literatura, en el sentido de distinguir conocimiento de habilidades incluso de competencias (Entrevista, 2021).

El docente E opina que (...) es importante seguir con esto de las TICs, (...) saber cómo utilizar las distintas herramientas en línea, (...) también yo creo, lo de las discapacidades, a veces nos falta por ejemplo, una guía de saber qué hacer ante una persona que tiene una discapacidad visual (Entrevista, 2021).

Por otro lado, el docente F menciona que (...) teniendo más herramientas que me permitan hacer otras cosas, (...) algún diplomado (Entrevista, 2021).

El docente G comenta que: (...) en estrategias dentro del aula, (...) uso de aplicaciones como hardbook (Entrevista, 2021).

El docente H comenta: (...) yo ahorita como estoy muy metida en el cine, entonces estoy explorando más de lleno este ámbito cinematográfico.

El docente I comenta que (...) es el área de la tecnología aplicada a la educación, las estrategias didácticas, (...) y la neuroeducación (Entrevista, 2021).

Para el docente J considera que (...) en el uso de las diferentes plataformas, de estrategia sobre cómo evaluar, a partir de las competencias o de los programas que llevamos en la universidad, como elaborar proyectos (Entrevista, 2021).

Como pregunta última, que refuerza la subcategoría anterior, se le preguntó al docente sobre las características que debe de cumplir un programa de formación docente, por lo que obtuvimos como respuestas;

Para el docente A (...) la cuestión que se habla ahora de las humanidades digitales, el cómo lograr aterrizar todos los contenidos, también que sean dinámico, un programa que no dejará de lado lo humano, y al mismo tiempo que nos permitiera optimizar los recursos y el tiempo que tenemos con los estudiantes para sacarle más jugo a estas circunstancias de aislamiento (Entrevista, 2021).

En el caso del docente B, considera que (...) debe ser completa con el tema de los elementos necesarios para llevar todo ese conocimiento a la práctica, que todo lo aprendido en práctica, que se trabaje ya no como impulso teórico sino un taller, que nos lleven a la realización, la implementación de todo eso que están en la teoría (Entrevista, 2021).

El docente C comenta (...) que no sea tan pesado, en las lecturas, que los materiales sean accesibles y la oferta debe ser constante (Entrevista, 2021).

El docente D menciona que (...) primero estar muy adaptado a las necesidades específicas de nosotros como docentes; que tiene que ver con el área, con problemáticas detectadas específicas (Entrevistas, 2021).

El docente E menciona que (...) tiene que ver con técnicas didácticas, luego también me parece que es importante esto de las cuestiones de las competencias, el manejo de grupo, básicamente creo se resumen en las técnicas didácticas (Entrevista, 2021).

El docente F, considera que debe (...) ser práctico, que sea accesible a los horarios, a las tareas, que sea un poco didáctico, que nos permita actualizarnos, que nos muestre herramientas que nos puedan ayudar más allá de los elementos tradicionales y que se consideren estos vínculos con las nuevas generaciones (Entrevista, 2021).

El docente G menciona (...) creo que debe definirse el nivel para el que va a estar creado ese programa de formación docente, (...) debe tomar en consideración el área de conocimiento, porque no se puede implementar un mismo plan docente para el área económico administrativa o ciencias sociales y humanidades. Otro factor para considerar, debe ser un examen diagnóstico de cada unidad académica al que pretende implementar, eso es relevante, porque va a atender a las necesidades de un grupo en particular (Entrevista, 2021).

El docente H considera que (...) que sea realista, y adecuado a cada institución porque las distintas instituciones tienen características muy específicas (Entrevista, 2021).

El docente I menciona (...) debe ser atractivo desde el título, debe de ser flexible, proporcionar contenidos, a que me refiero con proporcionarlos, es decir; vamos a dar una guía de lo que se va a presentar, y lo otro que las evaluaciones son congruentes con lo que estamos diciendo se va a efectuar (Entrevista, 2021).

El docente J comenta (...) que la oferta sea variada, también las personas que están a cargo de impartir, que de una forma representen eso que están solicitando de parte del docente, que no sea tan acartonada, (...) grupos pequeños que permitan la reflexión (Entrevista, 2021).

Con estas respuestas, descubrimos que el docente en un primer momento, nunca recibió una formación docente inicial para ubicarlo en el momento educativo en el que se va a insertar, que le brinde del fundamento y de los saberes necesarios como como educador, sin que se quede con sólo la experiencia obtenida de sus docentes cuando los formaron en su área disciplinar, en este caso, en la Lingüística y Literatura Hispánica, ellos van descubriendo el qué enseñar, pero en la marcha es el cómo enseñarlo y en ocasiones sigue sin quedar claro, por lo que conforme ganen más experiencia podrán llenar los huecos vacíos que la nula o información docente dejó.

CONCLUSIONES

Imbernon (2021), dentro del Ciclo Iberoamericano de Encuentro con Especialistas, que lleva por nombre la Formación Continua y el Desarrollo Profesional del Docente en el Contexto de Nuevas Normalidades, menciona que a raíz de las múltiples investigaciones para poder entender qué es lo que funciona y que no, y que a pesar de tener evidencias y resultados, se sigue cayendo en los mismos errores del pasado, por consiguiente esto nos lleva a reflexionar sobre si estamos comprendiendo los elementos importantes de dichos resultados, sí identificamos lo que verdaderamente funciona y lo que no, dentro de la formación continua con los docentes (p. 17).

Es por ello que las y los docentes, creen tener una idea o suponen que tienen una clara de lo que significa la formación docente, pero en la mayoría, esto se esfuma cuando no distinguen entre la formación disciplinar y la pedagógica. Por lo tanto, se puede decir que las respuestas que obtuvimos de las entrevistas resaltaron un hecho importante, para el docente siempre será importante la formación disciplinar, en la obtención de grados académicos dirigidos a áreas especializadas, en este caso, encaminados a la Lingüística y Literatura. Sin perder de vista que para ellos el ámbito académico se ve rodeado de una dinámica pedagógica, primordialmente adhieren las enseñanzas primeras de sus docentes pasados a las suyas, para que su experiencia se vaya enriqueciendo con lo aprendido de otros, por lo que la formación docente en el ámbito pedagógico resulta estar en segundo lugar ya que la pueden considerar como parte de una formación disciplinar.

La gran mayoría de los docentes al ser entrevistados, creen tener claro el concepto de formación docente, considerándolo importante dentro de su práctica académica, que se vuelve algo necesario para la transmisión de los conocimientos, pero en general, pocos han tomado algún curso, taller, diplomado, maestría o doctorado que esté especializado al 100% al ámbito pedagógico, lo que si es cierto, es que la pandemia logró que los docentes

se movieran en la búsqueda de los conocimientos necesarios para acoplarse a las medidas educativas impuestas por el país.

La tecnología se convirtió en un recurso para lograr rehacer, acomodar y trabajar con los estudiantes bajo una dinámica completamente diferente a la que usualmente utilizaban en sus clases de forma presencial, pero no solamente la metodología tuvo un cambio, también lo tuvo el aspecto estructural de una clase y las intervenciones dentro de ella.

Por tal motivo, encontramos que los docentes tienen claro que deben mantenerse actualizados dentro de sus áreas del conocimiento y es de suma importancia, ya sea a través de algún posgrado o diplomados, la parte disciplinar debe estar cubierta en todo sentido para su desarrollo profesional como docentes, aunque consideran ambas partes formativas (disciplinar y docente) como valiosas, siempre el ámbito disciplinar es el que más resalta.

La formación docente es vista como un oficio, mas no como parte de la profesionalización. Los oficios son aprendidos para desarrollarlos, la docencia por lo menos, en educación media superior y superior, no es aprendida, sólo se aplica basada en la experiencia, y la docencia universitaria es la más olvidada.

Sin embargo, el sesgo que vive la docencia con respecto a la formación docente es darle la importancia cuando la requiere, es decir, si la experiencia docente construida a lo largo de su práctica académica le es suficiente, formarse como docente se vuelve secundario, lo que provoca que pierda algo de valor e interés ante los ojos de todos los docentes.

Lo que se debe aclarar ante las instancias pertinente, es que cada colegio es diferente y cada uno tiene sus propios problemas, lingüística es completamente diferente

de filosofía y de antropología, por lo tanto, deben ser tratados con las particularidades de cada uno, para impulsar la particularidad de cada uno y la generalidad de la Facultad.

Se debe reconocer entre políticas y regulaciones, cual es la naturaleza del trabajo docente, actualmente se vive un momento de desfase entre lo que la docencia representa y la visión que se tiene sobre ella. Tanto docentes como estudiantes, tienen consecuencias y emocionales durante el trabajo; es muy cierto que el trabajo docente no se puede pensar bajo una relación de Insumo- Proceso- Producto.

La docencia no debe ser vista como un simple oficio, Emilio Tenti (2021) menciona que el trabajo docente no tiene un producto inmediato, ya que para la docencia este debe ser un trabajo colaborativo, en equipo; ya que el alumno participa dentro del proceso de aprendizaje; menciona además, que todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela.

Algo que quedó claro durante la realización de las entrevistas, es que el trabajo docente muchas veces se improvisa, y surgen interrogantes acerca de ¿cómo se están comunicando los docentes en lo que realmente necesitan? Existe alguna red de comunicación entre ellos que les permitan resolver las dudas sobre sus propios alumnos, o las formas en cómo resolver ciertas situaciones?

Creo que ha quedado claro que la comunicación es algo que no está bien desarrollada entre la planta docente actual del Colegio, en que los conocimientos sobre recursos didácticos, sobre el manejo de nuevas estrategias, es más individualizada, y los intereses tanto de las y los alumnos sobre la carga académica que deben aprender, se ven en problemas debido a también, la distancia, por lo tanto, la formación docente se convierte en una necesidad latente pero exclusiva.

RECOMENDACIONES

De forma general, formación docente debe proveer de las herramientas necesarias para cubrir con la demanda de los docentes, por lo que es necesario que como facultad se realice un diagnóstico, para dejar ver las necesidades de formación docente de cada colegio en particular que cubra con las necesidades de la docencia universitaria de la institución.

Además, considero que se debe desarrollar, implementar y evaluar un taller de formación docente dentro del programa de inducción que se otorgue a todas y todos los docentes de nuevo ingreso a la Facultad, ya que la docencia universitaria y las tendencias van cambiando, al igual que las necesidades de la comunidad estudiantil.

De igual manera, se deben fomentar conversatorios docentes que inviten a la implementación de Educación Continua enfocada al ámbito pedagógico. En la misma línea, se deben desarrollar medios de comunicación directa que recaben las necesidades reales de la planta docente con respecto a la Formación Docente y así contribuir al buen ejercicio disciplinar, enfocado con técnicas pedagógicas adecuadas, esto es, de forma general y particular, visualizando las similitudes y las brechas que marcan la actual educación a nivel superior.

Por último, pero no menos importante, se debe considerar la gestión de los recursos económicos que permitan consolidar la implementación de programas de profesionalización docente y disciplinar con pares institucionales, para así, y de forma muy importante, se propicie la autoevaluación docente en favor de la comunidad estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, G. & Jaramillo G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*
- Aguirre, G. (1989). Una crisis dentro de la crisis. La identidad profesional de los docentes universitarios en México. *Revista de Educación*, 289, 477-489. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1989/re289/re289-23.html>
- Angulo, F. & Pérez, A. (1999) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ANUIES (1975). Programa Nacional de Formación de Profesores, Informe de Actividades (1972-1974). *Revista de Educación Superior*. 14. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/14/2/2/es/programa-nacional-de-formacion-de-profesores-informe-de-actividades>
- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES*. *Revista de Educación Superior*. 13. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/113/5/2/es/la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi-lineas-estrategicas-de>
- ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. Recuperado de: https://visionyaccion2030.anui.es.mx/Vision_accion2030.pdf
- Attewell, P. ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 21-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla. Recuperado de: https://www.academia.edu/15314915/RAFAEL_BISQUERRA_ALZINA_Coordinador

- Barrón, C. (2000). La formación en competencias. En M.A. Valle (edit.), Formación de competencias y certificación profesional. México: UNAM.
- BUAP (2007). Documento de Integración; Modelo Universitario Minerva. Recuperado de: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/DGES/resources/PDFContent/195/MUM_Documentos_de_Integración.pdf
- BUAP (2009). Plan De Desarrollo Institucional 2009 - 2013. Recuperado de: <http://www.ingenieriaquimica.buap.mx/docs/6.2%20PDI%202009-2013.pdf>
- BUAP (2020). Dirección de Tecnología Educativa / DCyTIC. Recuperado de: <https://dcytic.buap.mx>
- Bunk, G. Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany. En Vocational Training European Journal, 1 pp. 8-14.
- Canto, E & Burgos, F. (2011). Perspectivas acerca de la enseñanza de docentes de Educación Superior. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277208582_Perspectivas_acerca_de_la_ensenanza_de_docentes_de_Educacion_Superior
- Cheybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. RLEE, 36, 219- 259.
- Darling, L & Baratz, J. (2005). A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. National Academy of Education, USA.
- Davini, C. (1995), La formación docente en cuestión. Paidós.
- Días (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos, 28(111), 7-36.
- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. Revista iberoamericana de Educación, 37, Recuperado de:
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. Revista de Investigación Educativa, 20(1), 7-43.

- Ferry, G. (1991) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós.
- Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Revista Aula de Innovación Educativa, 161. Recuperado de: http://www.oriapat.net/documents/Curriculumbasadoencompetencias_Garagorri.pdf
- GINÉS Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. Revista Iberoamericana de Educación, 35. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>
- Goodman, J. (1988). La construcción de una filosofía práctica de la enseñanza: Un estudio de perspectivas profesionales de futuros profesores. Enseñanza y formación del profesorado, 4, 121-137.
- Gutiérrez, N, (1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3(5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14000502>
- Imbernón, F. (1994) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Grao. Barcelona.
- Imbernón, F. (2021). La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. OEI, p. 17
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza.
- Honoré, B. (1980) Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad, Madrid, Narcea, 176 pp.
- Liston, D. P. Y Zeichner, K., Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid. Morata. 1993.

- Mammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005) How teachers learn and develop. En Darling-Hammond, L. & Bransford, J. Preparing teachers for a changing world. Jossey Bass, San Francisco, pp. 358 – 389.
- Marzano, R. (2013) Teacher Evaluation That Makes a Difference: A New Model for Teacher Growth and Student Achievement. ASCD. USA
- Marcelo, C. (2009). El profesorado principiante: Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Revista de currículum y formación del profesorado. 15(3).
- OCDE (2005). Teacher matter: attracting, developing and retaining effective teachers, OCDE, Paris.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332.
- Pratt, D., & Collins, J. (2000). The Teaching Perspectives Inventory (TPI). Kansas State University Libraries. New Prairie Press. Recuperado de: <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2207&context=aerc>
- Ruiz, M., & Aguilar, R. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 8 (21), 37-65
- Sánchez, M., Martínez, A., & Hernández, A. (2019). ¿Por qué es fundamental un proyecto de formación y profesionalización docente en la universidad nacional autónoma de México? En A. Hernández (Ed.), Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado (1.a ed., pp. 15-29). Recuperado de http://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf
- Shulman, L. (2001) Conocimiento y enseñanza”, Revista Estudios Públicos, 83, Invierno.
- Tendi, E. (2021). La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. OEI, p. 35

- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(2). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento 10(1). Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada.html>
- UNESCO (1981). Convenciones, recomendaciones y declaraciones de la UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103659?1=null&queryId=890ca861-a148-4817-9bac-f3446321a893>
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa?posInSet=6&queryId=4ad4358c-e13c-4150-b99b-20aac7e9794f
- UNESCO (2019). Docentes. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Vaillant, D. & Marcelo C. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. Narcea.
- Vaillant, D. & Marcelo C. (2001). Las tareas del Formador. Aljibe.
- Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL COLEGIO DE
LINGÜÍSTICA

Título: Análisis de las percepciones sobre la formación docente en el colegio de Lingüística y Literatura Hispánica - BUAP

Objetivo General: Analizar las percepciones sobre la formación docente de los profesores universitarios del Colegio Lingüística y Literatura Hispánica, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Preguntas:

1. ¿Cómo define la formación docente?
2. ¿Considera que la formación docente en el área pedagógica es importante para el desarrollo de su práctica académica? ¿Por qué?
3. ¿Por qué es importante continuar con su formación disciplinar (estudios de maestría y doctorado, diplomados o seminarios en su área de conocimiento)
4. Mencione el nombre de los cursos, talleres o diplomados a los que ha asistido en los últimos cuatro años.

5. ¿Cómo ha impactado su formación docente en su trabajo en el aula?
6. Cree usted que la formación docente en el ámbito pedagógico es menos relevante que su formación disciplinar
7. Hasta ahora la formación docente en lo pedagógico que ha recibido es suficiente ¿Por qué?
8. En qué áreas de la formación docente pedagógica es necesario seguir profesionalizándose.
9. Mencione las características que debe cumplir un programa de formación docente?