



Trayectorias y experiencia didáctico-pedagógica de docentes en el posgrado

Trajectories and didactic-pedagogical experience of postgraduate teachers

Trajetórias e experiência didáctico-pedagógica de professores na pós-graduação

Elba Milagros Mairena Molina¹,
Dulce María Cabrera Hernández¹

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5529-0568>, <http://orcid.org/0000-0002-2364-578X>

Correo electrónico:

milito1108@icloud.com,
dulce.cabrera@correo.buap.mx

Recibido: 02 de marzo 2020.

Aceptado: 30 de mayo 2020.

RESUMEN

La docencia universitaria ha estado marcada por la enseñanza de las disciplinas, y existen pocos trabajos que hagan referencia a la formación pedagógica que reciben los profesores. En este sentido, la experiencia es una categoría que nos permite conocer cómo los docentes de posgrado desarrollan habilidades didácticas y praxis pedagógicas. El trabajo de investigación tuvo como objetivo principal describir esa experiencia didáctico-pedagógica en docentes con amplia trayectoria profesional en ese nivel de estudios.

Desde el paradigma interpretativo hermenéutico se utilizó el método narrativo biográfico, las técnicas de obtención de información fueron: entrevistas y fichas de registro de los participantes. Como resultado se logró establecer una mirada retrospectiva de los eventos que han vivido los académicos y se hizo una reconstrucción de sus trayectorias, resaltando el papel que tiene la experiencia para convertirse en docente de posgrado.

Palabras clave: actualización docente; docencia universitaria; estudios de posgrado; experiencia educativa; formación profesional.

ABSTRACT

University teaching has been marked by the teaching of disciplines, and there are few works that refer to the pedagogical training that teachers receive. In this sense, experience is a category that allows us to know how postgraduate teachers develop didactic skills and pedagogical praxis. The main objective of the research work was to describe this didactic-pedagogical experience in teachers with wide professional careers at that level of studies; From the hermeneutic interpretive paradigm, the biographical narrative method was used, the techniques for obtaining information were interviews and participant registration cards. As a result, it was possible to establish a retrospective look at the events that academics have lived through and a reconstruction of their careers was made, highlighting the role that experience has in becoming a postgraduate teacher.

Keywords: teacher update; university teaching; postgraduate studies; educational experience; vocational training.

RESUMO

O ensino universitário tem sido marcado

pelo ensino de disciplinas, e são poucos os trabalhos que se referem à formação pedagógica que os professores recebem. Neste sentido, a experiência é uma categoria que nos permite saber como os professores pós-graduados desenvolvem as competências didáticas e a práxis pedagógica. O principal objetivo do trabalho de investigação foi descrever esta experiência didáctico-pedagógica em professores com vasta experiência profissional a este nível de estudos. A partir do paradigma interpretativo hermenêutico, foi utilizado o método narrativo biográfico e as técnicas utilizadas para obter informações foram: entrevistas e fichas de inscrição dos participantes. Como resultado, foi possível estabelecer uma visão retrospectiva dos acontecimentos que os académicos viveram e foi feita uma reconstrução das suas trajetórias, realçando o papel que a experiência tem na formação de um professor pós-graduado.

Palavras-chave: Atualização de professores; Ensino universitário; Estudos de pós-graduação; Experiência educacional; Formação profissional.

INTRODUCCIÓN

En Educación Superior existen programas de formación para el profesorado, que conciernen a la habilitación y capacitación profesional de una determinada disciplina o área de estudios, y en algunos casos se considera como opción terminal de la licenciatura. La enseñanza de las disciplinas ha estado vinculada directamente con la práctica profesional y la docencia en aulas, en distintos niveles e instituciones educativas, y se diferencia de las áreas de investigación, orientadas a la generación de conocimientos. En el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en México se pueden identificar

programas de posgrado (especialidades, maestrías y doctorados) que favorecen el desarrollo de didácticas específicas, cuya área de acentuación es la docencia de las disciplinas.

Esta situación lleva a preguntarse sobre la relevancia de la formación pedagógica de los docentes de posgrado con licenciaturas de origen distintas al campo educativo y que, al momento de enfrentarse a la docencia en programas de posgrado dedicados a la investigación, crean diversas estrategias para fortalecer su praxis. En esta circunstancia: ¿qué experiencias didáctico-pedagógicas tienen los docentes de posgrado?, ¿cómo se construye la experiencia didáctico-pedagógica en aquellos docentes que cuentan con una trayectoria académica amplia, que tienen una licenciatura distinta al área pedagógica y que, además, laboran en programas de doctorado orientados a la investigación?, ¿qué actividades realizan para fortalecer su praxis en un programa de posgrado orientado a la investigación?

En ese sentido, el objetivo de esta investigación es describir la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de posgrado a partir de narrativas biográficas, con la finalidad de develar cómo transitaron de sus licenciaturas de origen distintas al campo educativo hacia la docencia en el programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa.

La revisión de la bibliografía especializada sobre la formación docente hizo evidente que existen debates respecto a sus finalidades prácticas y características. Al respecto, Fernández (2015) señaló que, en la realidad mexicana, la formación docente puede llevarse a cabo en la práctica misma, es decir, la experiencia puede ayudar al docente a adquirir y perfeccionar los conocimientos de la formación inicial. Desde esta perspectiva, la formación docente sería considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el

doble efecto de una moderación interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y experiencias. Al hablar de la formación del docente y de sus fines prácticos, Barrón (2015) alude a tres modelos de formación: el modelo proceso-productivo, modelo mediacional y modelo ecológico de análisis del aula. En el primero, se concibe al docente como un técnico aplicador de conocimientos y reproductor de saberes en la búsqueda de la eficiencia. Este modelo conductista concibe al docente como diseñador de estímulos y ambientes reproductores de los contenidos, para lograr aprendizajes observables, medibles y cuantificables por parte del alumno. El segundo modelo considera que los significados y las interacciones que se dan en el aula inciden en los procesos sociales más amplios. Y el tercero, intenta explicar las relaciones que se establecen entre las exigencias cognitivas y sociales que hace la escuela, los comportamientos y los aprendizajes que se generan en ella. La tarea del docente es propiciar aprendizajes disciplinarios, habilidades cognitivas y sociales a partir del ambiente escolar.

Si se considera que la educación debe ser integradora, la formación del docente también debe realizarse desde un punto de vista integral. Al respecto, Zabalza y Lodeiro (2019) reiteran que el compromiso fundamental del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina y su trabajo profesional, debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté a su alcance para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que explica; por eso, en la actualidad se hace referencia a la doble competencia científica, como conocedores del ámbito científico que enseñan y la competencia pedagógica comprometida con la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

Alonso, Zabalza y Zabalza (2018) iluminan una zona gris de la enseñanza universitaria en España, pues mencionan que este espacio tiene escasa identidad profesional. Aunque los docentes se definen como profesores universitarios, no se han preparado realmente para serlo; la identidad está más vinculada al saber científico al que cada docente pertenece. En México, la realidad no es muy distinta, los docentes de posgrado se han formado en licenciaturas distintas al área pedagógica y se encuentran impartiendo clases (Fernández, 2015). En este sentido, un aspecto importante es qué ha ocurrido con estos docentes de posgrado para que llegaran a las aulas de clases. Goggi y Kolodny (2009) afirman en un estudio realizado en la Universidad de Buenos Aires que muchos de los docentes que laboran en Educación Superior no tenían la intención de ser profesores universitarios, y a menudo dicho rol es una realidad a partir de una invitación de algún profesor a incorporarse como ayudante de cátedra. Entonces, se debe tener en cuenta que muchas veces la formación pedagógica no fue necesaria para desempeñarse como docente en alguna universidad, y esto también constituye una realidad de los docentes mexicanos. A lo anterior cabe agregar que los docentes recientemente incorporados a la enseñanza de tipo superior suelen reproducir los patrones aprendidos en su experiencia como estudiantes y tienen pocas oportunidades de deconstruir dichos modelos.

Es por esto que la formación del docente universitario está caracterizada más por una formación disciplinar que por una formación pedagógica, porque desde modelos anteriormente aprendidos lo más importante son los contenidos disciplinarios para poder enseñar; esto ha proporcionado un valor secundario al dominio pedagógico y el resultado obtenido es que los docentes universitarios se han formado en la práctica. En consecuencia, la posibilidad que tienen los profesores universitarios

de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa depende, en parte, de que dichos elementos les hayan sido presentados durante su formación (Vezub y Garabito, 2017). Al respecto, se identifican cuatro modelos de formación docente que prevalecen en la práctica del profesor universitario, estos se describen a continuación:

- La formación centrada en el profesor, donde se puede entender que el objetivo final de este modelo es mejorar las prácticas de cada profesor partiendo de una perspectiva individual. El centro del proceso es el docente y su enseñanza.
- La formación centrada en el contenido. Este modelo trata, fundamentalmente, de la transmisión de conocimientos. La figura protagónica sigue siendo el profesor como poseedor del conocimiento. Su función es transmitir contenidos considerados como válidos y valiosos para los estudiantes.
- La formación centrada en el alumno. Se centra en el aprendizaje, tiene como eje central el aprendizaje real de los estudiantes y fija su atención para que el docente domine estrategias de enseñanza. En este caso lo importante es el estudiante, no el docente.
- La formación centrada en la experiencia. Este modelo está centrado en la autoformación y la observación. El diálogo y la reflexión compartida son elementos fundamentales, no solo como objeto de la formación sino como técnicas a través de las cuales se realiza la práctica docente.

Las categorías de formación descritas aluden a aspectos identificados en la docencia universitaria, pero no es de extrañar que aún sigan prevaleciendo

modelos tradicionales de enseñanza. Es deseable una enseñanza centrada en el estudiante. Es por esto que la docencia universitaria debe aspirar a desarrollar diversos papeles, los que describe Ramsden (2007): "Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe recursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes" (pp.4).

Al mismo tiempo Ramsden (2007) añade que los docentes deben saber utilizar las tecnologías de la información y comunicación, lidiar con las demandas administrativas, inspirar a sus estudiantes con bajos niveles de tolerancia a la frustración, además de hacer investigación. Independientemente del nivel donde trabajan los docentes deben diagnosticar el contexto de trabajo, tomar decisiones, actuar y evaluar la pertinencia de las actuaciones a fin de conducirlos en un sentido adecuado (Zabalza y Lodeiro, 2019). Ser más competente en su oficio se consigue mediante el conocimiento y la experiencia, la nuestra y la de los otros, analizar lo hecho y contrastar con otras prácticas.

Otro factor que ha estado presente en los estudios sobre la práctica docente ha sido la vocación. Santiago y Fonseca (2016) señalan que la docencia requiere de una fuerte vocación entendida como entusiasmo, motivación hacia el trabajo que se realiza y compromiso hacia dicha profesión. Estos elementos invitan a los docentes a ser innovadores, saber enseñar, estar preocupado por sus estudiantes y ser un buen profesional. Sin embargo, es pertinente agregar que esta condición no depende únicamente de la disposición individual del docente.

Davini (2016) señala que quienes aprenden requieren, de quienes les enseñan, que les muestren, les demuestren, les transfieran experiencia,

los orienten y guíen en las decisiones para la acción. La docencia comparte con el aprendizaje en la práctica una característica: no requiere de modelos fijos, pero sí de modeladores que influyan desde sus intervenciones, insertados en la realidad de la enseñanza misma. En ese caso, colegas y estudiantes también contribuyen a esos procesos de aprendizaje y pueden llegar a ser una ayuda significativa para la mejora de la praxis. También existen otras fuentes de aprendizaje que ayudan a mejorar la práctica de los docentes como el ensayo y el error, la autoevaluación de la misma práctica, la retroalimentación proporcionada por los estudiantes y la observación de maestros experimentados.

Respecto de los factores que pueden incidir en la praxis de los docentes de posgrado, Ruíz y Aguilar (2017) hablaron de los cinco roles profesionales del docente:

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

Además, estos mismos autores mencionan que en ocasiones la identificación primaria del docente universitario se liga a su disciplina, dejando en segundo lugar el quehacer docente.

Por otra parte, el estudio de las profesiones de Freidson (2001) sugiere que los profesionales deben reunir una serie de condiciones que los cualifiquen y diferencien del resto de los trabajadores; entre ellas: poseer una elevada formación, estar integrados en una estructura organizativa propia de la profesión, ser reconocidos socialmente como personas que saben algo en

especial, mantener un compromiso con la formación permanente y poseer una elevada autonomía para ejercer la actividad profesional.

Al profesorado universitario se le exige cumplir con todas estas condiciones. Sin embargo, existen incógnitas respecto a cómo los docentes de posgrado logran cumplirlas, sobre todo cuando sus conocimientos son profundos en una determinada disciplina; esto no se traduce, necesariamente, en una praxis docente de excelencia que manifieste su compromiso con la formación permanente. Zabalza y Lodeiro (2019) identificaron las diferencias que existen entre un experto en la disciplina y un experto en enseñanza. Aun cuando la materia sea la misma, la praxis es diferente. En ese sentido, es interesante conocer de qué manera los docentes de posgrado logran ser profesionales y ejercer su labor educativa. En consecuencia, se ha trabajado en colaboración con docentes del programa de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa (DIIE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación siguió un paradigma interpretativo hermenéutico, porque se describieron las experiencias didáctico-pedagógicas de los docentes de posgrado, mediante la interpretación de los significados de su práctica (Manen, 2003). Es a través de los relatos que se logró obtener una reconstrucción de la trayectoria profesional de los sujetos, todo esto como parte de un proceso formativo para mejorar la práctica docente.

Se utilizó el método narrativo-biográfico, para la construcción retrospectiva de las experiencias vividas por los docentes de posgrado, desde su formación de licenciatura hasta la actualidad. La

narrativa, en este caso, fue útil porque, como mencionan Coffey y Atkinson (2003), los actores sociales organizan su vida y experiencias por medio de los relatos y, al hacerlo, les encuentran sentido. Esta manera de hacer crónica de una vida como parte de ella, suele comenzar desde el punto de "cómo comenzó todo" o "cómo llegué hasta donde estoy hoy" (p. 81). Interesó el valor y significado que los docentes le atribuyen a su trayectoria, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central respecto a las trayectorias profesionales; por eso el estudio se basó en la interpretación de los testimonios. En este sentido, investigar la experiencia mediante este método fue acompañarla, interrogarla, develando significados y sentidos potenciales.

El período de recolección de la información comprendió dos años: 2018 y 2019. Las técnicas predominantes fueron la descripción y la narración de las vivencias, para recoger y contar historias, hasta llegar a la experiencia (Larrosa & Skliar, 2009). A través de los relatos se rescataron los significados que los sujetos le dan a lo vivido, se trabajó con episodios de la estructura narrativa que manifestó el docente en su trayecto profesional y su experiencia docente. Se estableció un orden secuencial de las experiencias vividas, a fin de comprender y explicar las transformaciones en los sujetos.

Las unidades de análisis se seleccionaron de forma intencional, pues los sujetos debían ser docentes del DIIE que estuvieran dispuestos a participar. Se utilizaron dos instrumentos: una ficha de registro de los docentes donde se concentraron los datos profesiográficos de origen de los docentes del DIIE (medicina, música, psicología, biología, administración de empresas y odontología) y un guion de la entrevista (ver apéndice), donde el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla, ya que es quien maneja el ritmo, la

estructura y el contenido (Martínez & Benítez, 2016).

A partir de los datos colectados se construyeron los siguientes códigos de identificación de los seis docentes seleccionados para mantener su anonimato:

- Sujeto S2IM, estudió Licenciatura en Administración Pública, Maestría en Ciencias Sociales y Doctorado en Educación. En la actualidad tiene una experiencia de 16 años como docente de posgrado.
- Sujeto S3IH, estudió Licenciatura en Medicina, Maestría y Doctorado en Educación. Su experiencia como docente de posgrado es de, al menos, 40 años.
- Sujeto S4IM, estudió Licenciatura en Odontología, Maestría y Doctorado en Educación. En el campo docente tiene una experiencia de, al menos 30 años en el posgrado.
- Sujeto S5IH, tiene Licenciatura en Educación Musical, Maestría y Doctorado en Educación; cuenta con más de 35 años de experiencia en el posgrado.
- Sujeto S6IH, tiene Licenciatura en Biología, Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias Biológicas. Tiene una experiencia de 30 años en el posgrado.
- Sujeto S7IM, estudió la Licenciatura en Psicología, Maestría en Educación y Doctorado en Pedagogía; cuenta con, al menos, 25 años de experiencia en la docencia de posgrado.

Se empleó el análisis narrativo de las entrevistas (Coffey y Atkinson, 2003), que consiste en interpretar los testimonios y analizar las narrativas biográficas para entender cómo se han desarrollado sus trayectorias y experiencia didáctico-pedagógica. En

primer lugar se recuperó la experiencia didáctico-pedagógica como categoría *a priori* que comprende los hechos relacionados con el acto educativo, a través de ella se logró conocer las preconcepciones de los docentes y el desarrollo de sus estrategias respecto de la docencia en el posgrado. En el siguiente apartado se muestran los resultados a partir de dos aspectos principales: mirada retrospectiva y reconstrucciones desde el presente.

RESULTADOS

En esta investigación se recuperaron las experiencias didáctico-pedagógicas de los docentes de posgrado a partir de las narrativas se reconstruyeron sus trayectorias profesionales, considerando que al hablar de la experiencia es importante diferenciarla de la vivencia. Autores como Manen (2003) plantean que la experiencia constituye una forma de aprendizaje a través de la reflexión de eventos que ya ocurrieron, y si la experiencia no es instructiva, entonces se habla de vivencia.

En seguida se presentan los resultados obtenidos en las entrevistas, en donde el principal objetivo de los investigadores fue estimular la memoria de los informantes para que siguieran el hilo en su narración y conocer eventos, personas y lugares importantes que pudieron haber influido en su experiencia. Se inició con preguntas sencillas para favorecer la confianza de los docentes entrevistados y se procuró establecer un clima de interés, confianza, familiaridad, motivación y garantía de identificación para que el entrevistado devuelva, a cambio, información personal en forma de descripción o interpretación de lo que ha vivido.

A partir del análisis de los testimonios docentes se rescató la categoría experiencia didáctico-pedagógica, la cual a la vez está compuesta de dos subcategorías, como parte del proceso

de reconstrucción cronológica de los testimonios. En la primera de ellas, mirada retrospectiva, se evidencia lo que vivió el sujeto antes de ejercer la docencia y la reconstrucción desde el presente; evoca cómo el docente reconoce sus experiencias en el ahora. Rescatando de esta manera sus experiencias pasadas como parte esencial de los procesos de formación y conociendo el ahora para resignificar la labor docente realizada.

Mirada retrospectiva de la ruta profesional de los académicos del posgrado

En el momento inicial de la entrevista se pidió conocer si alguna vez pensaron en ejercer la docencia y, a partir de ahí, se inició la reconstrucción de las trayectorias y experiencias didáctico-pedagógicas.

El ser docente considerado como una alternativa profesional

Uno de los primeros hallazgos encontrados en las entrevistas fue que los docentes (S2IM, S3IH, S4IM, S5IH, S6IH, S7IM) no consideraban a la docencia como una alternativa profesional cuando se encontraban en sus estudios de pregrado y no era de sus metas primordiales cuando iniciaron sus respectivas carreras, incluso sus expectativas eran muy diferentes. Por ejemplo, el docente S6IH, con una formación inicial en biología, dijo lo siguiente: "Cuando yo estudié la carrera mi idea no era ser docente, mi idea era ser investigador, (...) no nos hemos dado cuenta de la importancia que juega la docencia incluso en la misma práctica profesional, o sea por lo menos en las carreras disciplinarias...si eres biólogo, filósofo, físico, psicólogo no va a ver de otra, vas a dar clases" (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

Se observa en el testimonio del sujeto la importancia de la docencia dentro de las

prácticas disciplinarias y en esta reflexión reconoce su valor. De manera paradójica, se plantea que en pregrado no tenían expectativas sobre la docencia y ahora, reconoce que, desde el principio de la carrera, esta era una opción altamente probable.

Inserción a la docencia: ¿qué marcó el camino a seguir?

La incursión a la docencia es importante para conocer cómo llegaron los sujetos de la investigación a esta profesión. Los resultados del análisis permitieron conocer que la invitación fue el motivo principal. Hubo circunstancias que los llevaron a tales decisiones, por ejemplo, al sujeto S3IH, con licenciatura y ejercicio en medicina, le invitaron como docente y decidió cambiar el consultorio por las aulas:

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

La invitación, en este caso, motivó al sujeto a optar por la docencia. Durante la entrevista el académico, además, plantea que inicialmente combinaba la práctica médica con la práctica docente, dedicaba medio tiempo a su consultorio y medio tiempo a la universidad, pero al final decidió dedicarse a tiempo completo a la docencia, porque le gustó la enseñanza y además por las exigencias que esta implicaba. Esto lo llevó a continuar su formación en el área educativa, obtuvo maestría y doctorado en educación. Los entrevistados también manifestaron que en sus primeras experiencias en las aulas de clases hubo obstáculos y dificultades que carecían de conocimientos pedagógicos, lo cual los motivó a buscar alternativas de solución a dicha problemática.

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

Cuando los sujetos ingresaron a la docencia, mencionaron no saber cómo realizar ese trabajo. En la reconstrucción de esas primeras experiencias los docentes expresaron que, para ellos, su principal función era la transmisión de conocimientos. Por ejemplo, el sujeto S16H, cuando inició su labor, aún cursando sus estudios de Licenciatura en Biología manifestó: "creía que era simplemente transmitir los conocimientos" (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre de 2018). Esto es lo que el docente continuó afirmando luego que compartiera que su único interés era la asignatura y que su primera experiencia fue desastrosa. De forma semejante compartió su idea la sujeto S4IM, con formación inicial de cirujano-dentista: "La percepción que tiene uno generalmente es transmitir el conocimiento y nada más, es la transmisión de conocimiento, pero no tenemos idea real de lo que implican todas las demás acciones" (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

En el discurso de ambos sujetos se evidenció la concepción de docencia que tenían los profesores a inicios de su labor profesional, una idea más centrada en el contenido y el profesor, que en este caso no tenían al estudiante como elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La reconstrucción testimonial deja saber que antes de ejercer la docencia, la consideraban como mera transmisión de conocimientos, teniendo énfasis en la enseñanza centrada en el docente y el contenido. Hasta el momento la mirada retrospectiva ha dejado conocer los significados que tenía la práctica docente de los académicos al iniciar su labor educativa. Han dejado claro que dentro de sus planes la docencia era ajena a sus proyectos de vida a futuro y que la invitación es un común denominador para que los sujetos iniciaran su trabajo docente; además, se han conocido las preconcepciones sobre docencia que estos tenían en el mismo período de tiempo.

Es oportuno señalar que las reconstrucciones de los eventos pasados son importantes, porque forman parte de un proceso de desconstrucción de saberes que hasta ese momento se creían acertados, pero que con el tiempo fueron cambiando como parte de ese proceso formativo que se da a través de la experiencia. Es por esto que después de adentrarse en esos eventos pasados, los sujetos evocaron a su presente y cómo se desarrolla su labor docente en la actualidad, y es lo que se explica posteriormente.

Reconstrucciones desde el presente. Cómo se reconoce ahora

Las evocaciones de los docentes sobre sus preconcepciones respecto de la docencia dejaron al descubierto que esas ideas se han transformado de manera paulatina. En ese sentido, las reflexiones sobre las vivencias permitieron arribar a la reestructuración que los académicos han realizado por medio de su

experiencia. Por esto es preciso centrarse en el ahora de su práctica como docentes.

La vocación como elemento influyente en el trabajo educativo

Se ha mencionado que en el análisis narrativo es importante destacar la cronología de los hechos; por lo tanto, la concepción que actualmente tienen los docentes sobre sus actividades en el DIIE es significativa. En el momento de realizar esta investigación todos ellos afirmaron tener vocación por su trabajo: "si la vocación es ese sentido de gusto y pasión por el trabajo por lo que haces, entonces sí tengo vocación" (Comunicación personal, S7IM, 27 de noviembre de 2018). La docente, cuya formación inicial es en Psicología, dijo que ella no pensaba ser docente durante sus estudios de pregrado, pero que ella siente esa pasión por lo que hace, y que le gusta la práctica actual de la enseñanza.

Además, los docentes entrevistados añadieron que ese gusto por lo que haces incide en la efectividad de la práctica porque expresan que "la vocación es un elemento importante para ejercer cualquier cosa en la vida, sino amas lo que haces lo vas a hacer mal, es claro y contundente" (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018). Aquí se vio reflejada la perspectiva del docente en cuanto a la incidencia de la vocación en el trabajo y de la efectividad laboral. En otro sentido, aunque los docentes expresaron que la vocación para ellos es lo que motiva, apasiona y les genera el gusto por la docencia, no admitieron que haya surgido antes de ejercerla; esto concuerda con los planteamientos anteriores de que no se concebían siendo profesores, pero que en el ejercicio han cultivado la vocación.

Búsqueda del conocimiento pedagógico no escolarizado

Entre los hallazgos se destaca que la formación no escolarizada constituye un elemento importante en la experiencia formativa porque fueron las estrategias que los docentes implementaron para mejorar su praxis, entre ellas se encuentran: el estudio autodidacta, colaboración entre pares, evaluaciones de los estudiantes, investigación, reflexión sobre los errores y llamadas de atención. A manera de ejemplo se introduce el testimonio S2IM: "Yo creo mucho también en la formación docente, soy autodidacta, me hago de materiales, voy a bibliotecas, librerías, hago búsquedas y por mi parte estudio cuestiones que tienen que ver con esto de impartir clases, ...es como yo considero que he ido complementando esta parte de no haber estudiado para docente y dedicarme a la docencia...yo me autocapacito" (Comunicación personal, S2IM, 30 de octubre 2018).

Para la docente estas fueron opciones de superación para ejercer la labor educativa; de acuerdo con los testimonios analizados, los docentes lograron construir los conocimientos pedagógicos necesarios para la docencia. La colaboración también corresponde a un tipo de formación no escolarizada, que es entendida como las contribuciones que puede hacer otra persona en temas pedagógicos que contribuyan a mejorar el ejercicio. Esta fue mencionada por los docentes S3IH, S4IM, S5IH y S7IM. El informante S5IH dijo:

Cómo mejorar la práctica docente me ha llevado a indagar (...) es necesario pedir ayuda, buscar más documentos, en fin, las teorías son importantes (...) el compañero que está cerca también puede ser un guía, líder, un ejemplo, y puede transmitirte cosas que no sepas entonces para mí en ese momento cuando en retrospectiva

quiero analizar creo que siempre aprendí de los demás, siempre aprendí de todos y esa necesidad creativa fue el impulso, fue el motivador para mí porque seguí adelante por seguir un ejemplo, por supuesto mis maestros fueron fundamentales...yo pude aprender de los demás y puedo decir que todos aprendemos de todos realmente... y apoyarnos en otros colaboradores en caso de que desconozcamos el tema, aquí sería bueno reconocer hasta donde yo no sé del tema para buscar ayudar con expertos y entonces si realmente no domino el tema, sabes que, acudo a otro compañero, tengo este problema y mira cómo lo podemos ayudar, a veces es aclarar ideas (Comunicación personal, S5IH, 26 de noviembre 2018).

La colaboración entre compañeros también surgió de la narrativa como un tipo de formación y es entendida como un intercambio de experiencias que pueden ayudar al desarrollo de la práctica docente, pero que a la vez se necesita de un agente externo que ayude con el proceso formativo, entre ellos profesores y compañeros de trabajo. La investigación es otro fundamento que se señala en los testimonios, recuérdese que esta praxis es una de las labores que ejerce el docente de posgrado, y los académicos la describieron como un elemento que los ha llevado a la retroalimentación de su práctica. S4IM dijo:

En todas las áreas en todas las disciplinas tiene uno que estar

constantemente retroalimentando los conocimientos, durante las mismas investigaciones que hemos realizado han servido para retroalimentar la práctica docente y es a través de esas investigaciones, por ejemplo el manejo de la rúbrica, del portafolio, cosas que yo ni idea tenía porque obviamente tanto en la maestría como en el doctorado no nos dan ese tipo de contenidos, algunas cosas sí las llegué yo a conocer, no a la profundidad que más adelante tuve que leer, estudiar... Así fue como fui adquiriendo conocimientos y ampliando el conocimiento dentro de las mismas investigaciones o las redes en las que se ha estado haciendo investigación y que obviamente implica entrar a leer más cosas y estudiar conceptos que no conocía uno... con los mismos estudiantes (Comunicación personal, S4IM, 26 de noviembre 2018).

La evaluación de los estudiantes, o la evaluación del curso que realizan los alumnos se mencionó como otro tipo de formación de influencia, porque todos los sujetos aseveraron que la opinión de sus estudiantes los ha llevado a modular su actuar pedagógico en el aula de clases, esto que expresaron los docentes adquiere un verdadero sentido cuando la docencia está basada en el modelo centrado en el estudiante, porque el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno. Se cita un testimonio como ejemplo:

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

El docente S4IM dijo que los procesos formativos se pueden dar a través de procesos de evaluación del estudiantado, siendo esta una forma a través de la cual los docentes evalúan su práctica. El error es otro tipo de formación mencionada (S3IH, S5IH, S6IH y S7IM), lo cual lleva al docente a buscar otras formas de enseñanza, o adecuar los modelos de enseñanza de acuerdo con las necesidades que vayan surgiendo. A través de los errores que se cometen en el aula es que existe un aspecto formativo, porque dichos desaciertos llevan a prepararte para mejorar la práctica. "Primero cuando diseñas un curso, lo diseñas así con mucho entusiasmo, cuando es nuevo y todo eso y vas aprendiendo de los errores y vas ajustándolo y la verdad que ya en la quinta vez que das el curso ya los ajustes que haces son mínimos" (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018).

Los errores también fueron mencionados por los sujetos como un elemento que les permite mejorar su praxis. Los docentes manifiestan que esta experiencia es un elemento que contribuye a la superación.

Concepción actual de docencia

La percepción actual de los sujetos en torno a la docencia permitió conocer el elemento de cambio como producto de transformaciones que se dan en la experiencia. Al respecto, S6IH dijo haber sufrido un cambio de paradigma radical, que se dio a través de los años, y por toda la experiencia adquirida en las aulas: "Pues sí hubo un cambio muy radical de tener una idea conductista y positivista de la ciencia a ser un constructivista radical" (Comunicación personal, S6IH, 4 de diciembre 2018). Esto que él planteó dijo haberlo aprendido a través de Piaget que, al igual que él, es biólogo de formación inicial y para él no hubo nada más fácil que haber aprendido a través de otro biólogo, por medio de la lectura de sus libros relacionados con la teoría constructivista.

S5IH también mencionó: "Ahora me doy cuenta, por ejemplo, que podemos aprender en todos los ámbitos de nuestras vidas, o sea el maestro es un líder, es un guía" (Comunicación personal, S5IH, 26 de noviembre 2018).

En los planteamientos de los docentes del posgrado se ve reflejado un concepto actual de docencia centrado en el estudiante y el profesor que, en este caso, se convierte en mediador, un guía que ayuda a favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Hasta aquí se evidencia que los docentes tuvieron el cambio conceptual en torno a la docencia, que pasa de una concepción tradicional de transmisión-recepción a una idea de docencia centrada en el estudiante.

DISCUSIÓN

El estudio de la experiencia de los docentes del DIIE llevó a una reconstrucción de los eventos ocurridos en su pasado y de cómo influyeron en su inserción a la docencia, lo cual tiene correspondencia con lo planteado por

Alonso *et al.* (2018), quienes dicen que los docentes están definidos primero por la disciplina que imparten y después como profesores universitarios, porque los sujetos coinciden en que la labor docente no constituía una aspiración profesional, debido a que su etapa de estudiantes estuvo marcada por el saber científico que dominaba en su disciplina y no se capacitaron para la enseñanza. Cabe resaltar que ninguno de los entrevistados, antes de iniciar la docencia, estaba preparado en temas pedagógicos y, por esta razón, no tenían dominio de los conocimientos básicos para el desarrollo de una clase; algunos llegaron a desarrollarla a través de modelos docentes que habían experimentado.

Además, concuerdan que llegaron a la profesión a través de la invitación, esta es la causa principal por la que hoy en día imparten clases en el posgrado, en todos los casos la invitación no solo vino de un docente, también de amigos o algún conocido (Goggi y Kolodny, 2009). Con este dato se confirma que no hay experiencia sin la aparición de un alguien que interviene en la vida de las personas (Larrosa y Skliar, 2009).

Lo descrito hasta el momento hace referencia a que los docentes se han formado a través de la experiencia, es por esto que los sujetos del estudio han construido su formación sobre la marcha de su propia práctica. Manen (2003) está de acuerdo con este planteamiento cuando dice que la teoría por sí sola y por sí misma no controla la praxis. La teoría solo puede abrirse camino después de que la praxis se haya realizado. La experiencia constituye una forma de aprendizaje, a través de la reflexión de eventos que ya ocurrieron. Esto lleva a pensar que los eventos que se dieron en el origen de la docencia conllevaron a la reconstrucción de los esquemas mentales de los docentes para realizar la práctica.

Dando seguimiento a lo anterior, la preconcepción de docencia es relevante porque es el concepto con el cual inician su práctica; se evidenció que los académicos tenían ideas relacionadas con la transmisión de conocimientos. Los testimonios aludieron a la transmisión de contenidos, pero se infiere que estos esquemas docentes estaban ligados a la falta de preparación y experiencia pedagógica de los primeros años. Lo importante en este caso es conocer y tener claro si la experiencia ocasionó un cambio conceptual y se evidenció que la concepción de docencia que tienen actualmente ha cambiado, de centrada en el profesor y el contenido, a una centrada en el estudiante.

Los relatos de los docentes permitieron tener una visión del ayer y el hoy de los académicos que actualmente se desempeñan en un posgrado orientado a la investigación, DIIE. Los resultados obtenidos permitieron establecer la experiencia didáctico-pedagógica que los docentes poseen y su relación con otros aspectos de su labor. Los docentes plantearon que la vocación es un elemento determinante en su praxis, existe una relación estrecha entre la vocación y el desempeño de los docentes, y es lo que se encuentra en la narrativa de los sujetos (Santiago y Fonseca, 2016). En todos los casos mencionaron tener vocación por lo que hacen y para los docentes esto ha favorecido su labor.

De acuerdo a los testimonios, la vocación ha contribuido al desarrollo de su labor y aunque los docentes universitarios se identifican más con su saber disciplinar en el DIIE, la labor docente e investigativa ha contribuido a su formación. De acuerdo con Ruíz y Aguilar (2017), los sujetos se identifican con su saber disciplinar y como investigadores, es por esto que los docentes del DIIE dicen que el trabajo investigativo contribuye a su formación y como resultado la mejora de su praxis, debido

a que su trabajo está íntimamente ligado al campo educativo.

Por otra parte, cuando los docentes exponen cómo se prepararon para ejercer la docencia expresan que lo lograron de forma autodidacta, colaborativa, evaluación de los estudiantes, investigación y el error y llamadas de atención. De esta forma se puede afirmar que las experiencias son significativas para el docente cuando estas representan un aprendizaje, un saber colectivo o una nueva condición humana. Los testimonios analizados evidencian que la experiencia didáctico-pedagógica de los docentes de posgrado, en el DIIE, se ha realizado por vías escolarizada y no escolarizada. Si bien los sujetos reflexionan sobre sus expectativas sobre la práctica docente desde su etapa como estudiantes de pregrado hasta llegar al momento actual en que se desempeñan como docentes en el nivel de doctorado, aún quedan espacios por explorar a partir de sus narrativas.

Esta investigación muestra que, por medio de la práctica, los docentes han desarrollado vocación y pasión por su quehacer. Aunque en pregrado no hubieran recibido la capacitación adecuada, las vivencias y las experiencias los han llevado a buscar diversos recursos para la formación hasta reconfigurar sus concepciones de docencia en el posgrado. Los docentes han mostrado que por medio de la praxis pueden surgir conocimientos que ayuden a desarrollar la profesión y mejorarla. Esto con el paso de los años y la experiencia permitió convertirse en un profesional como dice Fernández (2015).

De forma general, el trabajo permitió hacer la reconstrucción de experiencias didáctico-pedagógicas de los académicos de posgrado, lo cual evidenció que la práctica puede llevar a la construcción del conocimiento. Se identificaron las principales actividades a través de las cuales los docentes se han formado y que

a la vez llevan a cabo para su praxis pedagógica. Los resultados dejaron en evidencia que dentro de la formación de los docentes aún hay mucho que explorar en temáticas relacionadas con la experiencia, hay un camino por recorrer y aspectos en los cuales hay que adentrarse.

Agradecimientos

Este artículo forma parte de los productos de la tesis "Experiencia formativa y docencia en el posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)", del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, financiada por CONACYT, a quien ofrecemos un sincero agradecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, F., Zabalza, M. & Zabalza, M. (2018). *¿Hemos cambiado? La perspectiva de los profesores eméritos sobre el cambio educativo en la universidad*. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 255-276.

Barrón, C. (2015). *Concepciones epistemológicas y práctica docente*. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 35-56.

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de Investigación*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Argentina. Paidós.

Fernández, J. (2015). *Tendencias en la formación profesional*. México. BUAP.

Freidson, E. (2001). *La teoría de las profesiones. Estado del arte*. *Perfiles Educativos*, 23(93), 28-43.

Goggi, N. & Kolodny, M. (2009). *La formación universitaria en las diferentes áreas y profesiones: Formación docente para la enseñanza universitaria. Una experiencia en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires*. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 14(7), 109-117.

Larrosa, J. & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Edición Idea Books.

Martínez, H. & Benítez, L. (2016). *Metodología de la Investigación social I*. CENGAGE Learning.

Ramsden, P. (2007). *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer.

Ruíz, 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.

Santiago, R. & Fonseca, C. (2016). *Ser un buen profesor. Una mirada*

desde dentro. Edetania, 50,
191-208.

Vezub, L. & Garabito, M. (2017). *Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 124-140.

Zabalza, M. & Lodeiro, L. (2019). *El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(2), 29-47.

Anexo

Anexo 1- Guión de entrevista

Guión de entrevista dirigido a docentes que laboran en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirigido a conocer acerca de la Experiencia Formativa y Docencia en el Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla". El objetivo de la entrevista fue conocer la trayectoria que han tenido los sujetos para llegar a la docencia, y que a la vez se describa el recorrido laboral; asimismo, que se manifieste la perspectiva de los sujetos acerca de la docencia, antes de ser docente y su visión actual.

1. ¿Cómo llegó a ser docente de posgrado? ¿Usted pensó algún día que sería docente de posgrado?

2. ¿Qué concepción tenía usted con respecto a la docencia de posgrado antes de ser docente?

3. Ahora que se encuentra en la docencia de posgrado, ¿cómo la concibe?

4. ¿Usted cree que la vocación es un elemento importante dentro de la docencia de posgrado?

5. ¿Además del dominio de los conocimientos disciplinares, qué otros elementos considera necesarios para la docencia en el posgrado?

6. ¿Cómo ha logrado conocer y aplicar los conocimientos pedagógicos en sus clases?

7. ¿Cómo retroalimenta su práctica docente dentro y fuera del aula de clase?

8. ¿Considera que su ejercicio docente ha generado transformaciones en los procesos educativos a lo largo de ejercer su práctica docente?

9. ¿Desde su experiencia, cuáles son los conocimientos pedagógicos que usted considera valiosos como docente de posgrado?

10. ¿Qué tipo de capacitación pedagógica para docentes de posgrado es requerida?

11. ¿Cuál es su motivación diaria para realizar su trabajo como docente de posgrado?

12. ¿Qué experiencias particulares considera que le han hecho mejorar como docente en el posgrado?

13. ¿Cuál ha sido su mayor logro en sus años como docente en el posgrado?

14. ¿Cuáles considera que han sido sus aciertos y desaciertos en sus años de ejercer la labor docente en el posgrado?

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial 4.0 Internacional
Copyright (c) Elba Milagros Mairena Molina