

Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios

Contributions of postgraduate studies in the training of university professors

Josefina Bailey-Moreno

RESUMEN

Los estudios de posgrado cobran relevancia por sus implicaciones en la formación de los docentes, particularmente en los procesos de enseñanza. El objetivo de esta investigación fue conocer cuál fue la contribución de los estudios de posgrado en la práctica educativa de profesores que enseñan en la universidad. Con enfoque en la teoría fundamentada se creó un esquema explicativo a partir del muestreo teórico, la comparación constante y la categorización de los datos recabados mediante entrevistas. Participaron diez profesores mexicanos, con diversas formaciones y áreas de conocimiento en la enseñanza. Los resultados indican que los aprendizajes respecto a teorías y estrategias pedagógicas, así como el aprendizaje práctico experiencial, fueron saberes valorados y útiles por ser considerados transferibles a la enseñanza, mientras que la investigación y profundizar en su campo de conocimiento fueron estimados como aprendizajes no relacionados con la enseñanza. Estos resultados sugieren reflexionar e incorporar en los estudios de posgrado procesos de aprendizaje docente con una visión amplia de la enseñanza, en la que se aborde la teoría y práctica de la enseñanza y del campo de conocimiento de la disciplina que se enseña, así como la investigación de la práctica, con el fin de favorecer su formación.

Palabras clave: estudios universitarios, programas de maestría, programas de formación de profesores, programas de doctorado.

ABSTRACT

Postgraduate studies are relevant because their implications in the training of teachers, particularly in the teaching processes. The purpose of this research was to know what is the contribution of postgraduate studies in the educational practice of professors teaching in university. Focusing on grounded theory an explanatory scheme was created from theoretical sampling, constant comparison, and the categorization of data collected through interviews. Ten Mexican teachers with different backgrounds and areas of knowledge in teaching participated. The results indicate that learning regarding pedagogical theories and strategies as well as practical experiential learning and useful knowledge were valued because they are considered transferable to teaching, while research and deepening in the field of postgraduate knowledge were estimated as learning not related to teaching. These results suggest reflecting on and incorporating in postgraduate studies, teacher learning processes with a broad vision of teaching that addresses the theory and practice of teaching and the field of knowledge of the discipline being taught, as well as research on the practice in order to enhance their formation.

Keywords: university studies, master's programs, teacher training programs, doctoral programs.

INTRODUCCIÓN

Con la certeza de que la formación de los docentes es un componente clave para mejorar la enseñanza y la calidad educativa, diversos investigadores señalan que se necesita proporcionar a los docentes condiciones de trabajo apropiadas, así como una amplia base de conocimientos teóricos, y una adecuada formación en procedimientos, métodos pedagógicos y didácticos (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Imbernon y Canto, 2013; Ros-Garrido y García-Rubio, 2016; Vaillant y Cardoso, 2016).

El posgrado como modalidad en la formación docente se orienta a la preparación de los graduados universitarios, con el propósito de actualizar y profundizar en conocimientos y habilidades y, de este modo, mejorar el desempeño profesional (Faria, Reis y Peralta, 2016; Mata, Hernández y Centeno, 2018). En este sentido, la educación en el posgrado debe ser congruente con las necesidades del contexto nacional y su relevancia científica, así como funcionar con una visión que integre los ámbitos de la docencia, la investigación y la actividad laboral (Manzo, Rivera y Rodríguez, 2006). Bajo el supuesto anterior, los estudios de doctorado debían responder a las demandas de la sociedad del conocimiento a través de investigaciones que permitan solucionar los problemas derivados de los cambios constantes de la sociedad actual (Nuñez-Valdés y González, 2019).

Darling-Hammond y McLaughlin (2003) indican que las instituciones de formación docente son instancias que definen qué conocimientos y experiencias se requieren de los profesores para lograr tener un desempeño exitoso, en función de las necesidades de la enseñanza para la comprensión y con ello la capacidad de responder a la mejora educativa. Sin embargo, Fullan (2016) y Giroux (2017) identifican condiciones adversas en la formación docente y la enseñanza, debido a la orientación de la universidad inmersa en la sociedad de mercado, el énfasis en la objetividad, la sobrecarga de trabajo y la falta de oportunidades para la reflexión e investigación, riesgos que dificultan la autonomía docente y universitaria.

En opinión de Llivina y Urrutia (2017), otro riesgo en la formación del docente universitario es la preparación de muchos formadores que en general poseen escasos conocimientos investigativos, didácticos y del currículo. Para afrontar estas situaciones Morin y Delgado (2017) sugieren expandir el cambio para reinventar la educación, esto es, avanzar en el cambio de las políticas educativas, y especialmente en las reformas del pensamiento y la enseñanza.

Josefina Bailey-Moreno. Profesora en el Tecnológico de Monterrey, Nuevo León, México. Es doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), con la distinción *Summa cum laude*. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y cuenta con publicaciones en revistas arbitradas. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación versan sobre la práctica docente, formación y colaboración de profesores, comunidades de práctica y gestión escolar. Correo electrónico: josefina.bailey@tec.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-7629>.

En la educación de posgrado, las maestrías y los estudios de doctorado tienen una importante función en la formación de investigadores (Daniel, Kumar y Omar, 2018), pero no es la única, Bernaza, Martínez, Del Valle y Borges (2017) subrayan la necesidad de una concepción pedagógica que asegure que los profesores adquieran herramientas para una educación permanente, de forma dinámica y flexible; así también, aprender metodologías de enseñanza variadas en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Ros-Garrido y García-Rubio, 2016).

Derivado de los trabajos de Cochran-Smith y Lytle (1999), Flores (2010) destaca que el aprendizaje de los docentes, como proceso en su formación, se enmarca en tres visiones acerca del conocimiento, las cuales cumplen diferentes funciones: 1) el conocimiento para la práctica, es el conocimiento que investigadores y docentes generan como conocimiento teórico, 2) conocimiento en la práctica, se refiere al conocimiento para la enseñanza, el cual se adquiere por experiencia al examinar y reflexionar sobre las buenas prácticas de profesores expertos, y 3) el conocimiento de la práctica, generado por los profesores al investigar en sus propias aulas y escuelas.

En este sentido, la formación docente debe incluir el análisis de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, así como sus relaciones con el contexto educativo en el que se desempeñan. Los siguientes son algunos principios de dicha formación:

- Equilibrio entre práctica, investigación y reflexión crítica sobre la práctica a la luz de los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes (Hammond y McLaughlin, 2003; Flores, 2010; Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005; Mata, Hernández y Centeno, 2018).
- Aprender en diversos escenarios, realizando diferentes actividades en colaboración (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Vaillant y Cardoso, 2016).
- Observar y experimentar prácticas de enseñanza exitosas centradas en el aprendizaje (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Flores, 2010).
- El diálogo como acción comunicativa para la contextualización de la práctica en el entorno académico de la formación (Mata, Hernández y Centeno, 2018).
- Aprender a enseñar con metodologías activas, a partir del cuestionamiento, y pensar críticamente (Giroux, 2017; Paños, 2017).

Sin duda, las estrategias para que la formación docente sea exitosa son aquellas en las que predominan el diálogo, el trabajo colegiado y la reflexión crítica de la práctica, con el fin de reestructurar conocimientos y paradigmas personales (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Mata, Hernández y Centeno, 2018). Aún más, la relevancia del aprendizaje obtenido en los procesos de formación radica, de acuerdo con Ornelas, Cordero y Cano (2016) en la capacidad de los profesores para transferir o utilizar lo aprendido en el aula, para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. En específico, se espera que los docentes entiendan y atiendan el enfoque de la diversidad de estudiantes para la generación de espacios de aula inclusivos (Paz,

2018), proporcionen ayuda a los estudiantes para que descubran sus potencialidades, promuevan la construcción de conocimientos que faciliten alcanzar sus metas de forma responsable y autónoma (García-Yepes, 2020), así como desarrollar la cultura emprendedora (Paños, 2017).

A partir de la importancia del posgrado en la formación de los docentes y sus implicaciones en la enseñanza, este estudio, desde la perspectiva de la teoría fundamentada, se propuso conocer en profesores universitarios cómo contribuyó el posgrado en su práctica educativa. Cabe aclarar que este artículo presenta algunos resultados de la disertación de doctorado “Creencias de profesores acerca de la enseñanza en la universidad” (Bailey-Moreno, 2017).

METODOLOGÍA

Este estudio buscó que los profesores relataran desde su perspectiva, sus experiencias acerca de los aprendizajes obtenidos durante los estudios de posgrado y la manera en la que estos contribuyeron en su práctica educativa, por lo que, para conducirlo, se eligió la metodología cualitativa con enfoque en la teoría fundamentada y sus procedimientos: el muestreo teórico, la comparación constante, el ordenamiento conceptual y la categorización, esto con el fin de construir un esquema explicativo (Strauss y Corbin, 2016).

Para la selección de los profesores participantes se aplicó el procedimiento del muestreo teórico, el cual consiste en el muestreo de acontecimientos y conceptos, lo anterior con el fin de encontrar regularidades en las experiencias diversas vividas por los profesores (Strauss y Corbin, 2016). De acuerdo con este proceso fue pertinente definir algunos criterios iniciales: a) profesores que impartieran clases en nivel profesional en diferentes áreas de conocimiento y años de experiencia, b) laborar en universidades públicas o privadas, c) contar con estudios de posgrado. Participaron diez profesores, los cuales estuvieron de acuerdo en colaborar en el estudio y firmaron la carta de consentimiento informado. Con el proceso de imposición de anonimato (Gibbs, 2014) se cambiaron los nombres de los profesores y se omitió la adscripción institucional. Se describen las características de los profesores en la tabla 1.

Los diez profesores cuentan con maestría, tres estudiaron dos maestrías, cuatro cuentan con doctorado y dos profesoras lo estudiaban al momento de esta investigación. En la tabla 2 se describen los posgrados cursados por los participantes.

Como técnica de recolección de datos se llevaron a cabo entrevistas individuales semiestructuradas, aunque se partió de un *focus*, las preguntas abiertas enfatizaron los puntos de interés de la investigación, ya que el objetivo fue conocer las experiencias de los profesores desde su perspectiva, además esta técnica es apropiada cuando el tema de interés ya no está disponible para ser observado (Lucca y Berríos, 2003; Strauss y Corbin, 2016; Taylor y Bogdan, 2006), tal como sucedió en este caso.

Tabla 1. Características de los participantes.

Nombre	Área de enseñanza	Años docencia	Universidad	Estudios profesionales
Alberto	Administración de operaciones	14	Pública	Ing. en Electrónica
Alma	Química	29	Privada	Lic. Química
Beatriz	Sociología de la educación	5	Pública	Lic. en Ciencias de la Educación
Eduardo	Propagación de plantas	8	Pública	Ing. Agrónomo
Elsa	Cálculo integral	23	Privada	Lic. en Administración
Felipe	Metodología de investigación	25	Privada	Lic. Psicología
Gloria	Historia	24	Pública	Lic. en Historia
Jorge	Conversión de energía electromecánica	35	Privada	Ing. Mecánico electricista
Olivia	Inglés	22	Privada	Lic. en Traducción inglés-español
Patricia	Métodos investigación en comunicación	23	Pública	Lic. en Comunicación

Fuente: Construcción personal.

Tabla 2. Estudios de posgrado realizados por los profesores.

Nombre	Posgrados
Alberto	Maestría en Administración de Tecnologías de Información Maestría en Administración Doctorado en Administración
Alma	Maestría en Ciencias
Beatriz	Maestría en Educación
Eduardo	Maestría en Ciencias
Elsa	Maestrías en Finanzas Maestría en Educación Doctorado Sociedad del Conocimiento (estudiando)
Felipe	Maestría en Currículum Doctorado en Educación
Gloria	Maestría en Metodología de la Ciencia Maestría en Historia Doctorado en Educación (estudiando)
Jorge	Maestría en Ingeniería Eléctrica
Olivia	Maestría en Educación con énfasis en inglés como segunda lengua Doctorado en Innovación Educativa
Patricia	Maestría en Comunicación Doctorado en Educación

Fuente: Construcción personal.

El proceso analítico se desarrolló considerando la descripción, el ordenamiento conceptual y la teorización (Strauss y Corbin, 2016). La descripción consistió en documentar las experiencias de los profesores en sus propias palabras, en la ordenación

conceptual se clasificaron los datos y con la teorización se generaron categorías para formar un esquema explicativo que representara a todos los profesores participantes. Para dar validez a los resultados se aplicó la triangulación de enfoques, la cual forma parte del muestreo teórico y tiene como fin encontrar regularidades y variaciones en los diferentes puntos de vista de los participantes (Strauss y Corbin, 2016). La confirmación con los participantes (Merriam, 2015; Strauss y Corbin, 2016) fue otra técnica utilizada, se les pidió a los profesores que verificaran en las transcripciones de entrevistas los relatos proporcionados por ellos mismos. Y finalmente, los resultados se presentan con citas textuales de los relatos de los profesores, lo que permite, además de proporcionar validez, enriquecer las descripciones (Merriam, 2015; Strauss y Corbin, 2016; Taylor y Bogdan, 2006).

RESULTADOS

Para explicar lo que significó para los profesores la contribución de los estudios de posgrado en su práctica educativa, se formaron cuatro categorías, organizadas en dos dimensiones (figura 1). Por un lado, en la dimensión *Aprendizajes transferibles a la enseñanza*, se crearon las categorías *Teorías y estrategias pedagógicas* y *Aprendizaje práctico experiencial*, ya que los participantes relacionaron con la práctica educativa aquellos conocimientos y estrategias que intervienen directamente con la enseñanza. Por otro, la segunda dimensión, *Aprendizajes no relacionados con la enseñanza*, se conformó por las categorías *Conocimientos disciplinares* e *Investigación*, aprendizajes que, aunque inciden en la formación docente, no fueron considerados útiles en la enseñanza.



Figura 1. Dimensiones y categorías.

Fuente. Construcción personal.

Para la descripción de los resultados, las categorías se presentan considerando el grado de representatividad (regularidades), estas se esquetizan en la tabla 3. Se inicia con la categoría *Teorías y estrategias pedagógicas* y *Conocimientos disciplinares*, debido

a que para todos los profesores el posgrado fue una oportunidad para profundizar en dichos conocimientos, sin embargo, esto adquiere diferentes significados según si el posgrado se refiere a la especialidad del área de conocimiento de la asignatura que imparten o al posgrado en educación.

Tabla 3. Categorías y aprendizajes en posgrado.

Categorías	Aprendizajes	Posgrados
Teorías y estrategias pedagógicas	Diseño de programas Evaluación del aprendizaje Reflexión didáctica Teorías del aprendizaje Teorías de la enseñanza Currículum Conceptualizar la práctica	Maestría en Educación Doctorado en Educación Doctorado en Innovación Educativa
Conocimientos disciplinares	Dominio de conocimientos Conceptualizar los temas Explicación de temas	Maestría en Administración de Tecnologías de Información Maestría en Administración Doctorado en Administración Maestría en Ciencias Maestría en Ingeniería Eléctrica Maestría en Metodología de la Ciencia Maestría en Historia Maestría en Finanzas Maestría en Comunicación
Investigación	Métodos de investigación Hacer investigación Elaborar reportes Búsqueda y uso de fuentes bibliográficas	Doctorado en Educación Doctorado en Administración Maestría en Metodología de la Ciencia
Aprendizaje práctico experiencial	Estrategias de enseñanza y aprendizaje Método de casos Discusiones	Maestría y Doctorado en Administración Doctorado en Educación

Fuente: Construcción personal.

Se continúa con las categorías de *Aprendizaje práctico experiencial* e *Investigación*, ya que estas constituyen las excepciones o variaciones encontradas. La tabla 3 esquematiza las categorías, los aprendizajes obtenidos y los nombres de los posgrados cursados por los participantes. Posteriormente se describe cada categoría, cabe señalar que las citas textuales de los profesores fueron extraídas de la disertación de doctorado “Creencias de profesores acerca de la enseñanza en la universidad” (Bailey-Moreno, 2017).

Teorías y estrategias pedagógicas

Los cuatro profesores que estudiaron maestría en Educación mencionaron haber adquirido conocimientos que tienen relación directa con la docencia y a transferirlos a cuestiones prácticas en la enseñanza, destacaron haber aprendido diseño de pro-

gramas, la importancia de la evaluación diagnóstica para conocer los conocimientos previos de los alumnos y la reflexión de los aspectos didácticos. Los profesores Beatriz, Felipe y Elsa comentaron lo siguiente:

Yo creo el estudiar la maestría me ha abierto ampliamente el panorama, en el saber cómo hacer las cosas, me ha dado mucha seguridad y yo creo que ese fue mi cambio [profesora Beatriz].

Me tocó una buena época porque los profesores eran muy buenos, lo que no hay ahora, había un doctor que tenía mucho entusiasmo, había otro doctor muy irónico, sabiendo, práctico, aprendí muchas cosas nuevas, fue cuando me apasionó la educación. En las clases planes de estudio uno y dos participé en el diseño de toda la maestría, participábamos de forma colaborativa [profesor Felipe].

La maestría en educación pues justamente te hace reflexionar en el aspecto didáctico de las matemáticas especialmente los conocimientos previos [profesora Elsa].

Tres profesores con doctorado en Educación señalaron haber adquirido conocimientos de las teorías de aprendizaje y de enseñanza, las cuestiones de currículo oculto y flexible y a conceptualizar las acciones que llevan a cabo en el aula. La profesora Patricia dijo:

Cuando estudié mi doctorado en Educación aprendí que ese comportamiento que yo tenía en el aula tenía una base teórica que yo no conocía, ahora tuvo nombre y ahora soy más consciente de lo que hago. Aprendí las cuestiones del currículum oculto, la cuestión de género, la cuestión de los cumplimientos de programas.

La maestra Gloria, quien estudia el doctorado en Educación, dijo:

Como el doctorado es en educación lo que me ha aportado sobre todo son conocimientos vinculados con las teorías del aprendizaje, con teorías de la enseñanza, con evaluación. Digamos que, directamente no me ha aportado en estrategias de enseñanza, pero me ha aportado la parte teórica de la enseñanza, del aprendizaje, de la evaluación.

Sin duda, los posgrados en educación por su naturaleza proporcionan conocimientos teóricos y herramientas pedagógicas para favorecer la formación docente, en línea con Faria, Reis y Peralta (2016), Mata, Hernández y Centeno (2018), Ornelas, Cordero y Cano (2016) y Ros-Garrido y García-Rubio (2016), quienes destacan que la relevancia del posgrado radica en el desarrollo de conocimientos y metodologías que puedan utilizarlas o transferirlas en las prácticas de enseñanza.

Así también, los resultados sugieren que, de cierto modo, en este tipo de posgrados, al privilegiar la formación en aspectos pedagógicos, se corre el riesgo de no considerar la revisión y actualización de los conocimientos de la disciplina de las asignaturas que los profesores enseñan. No se debe olvidar que, para una formación docente de calidad con capacidad de transferir lo aprendido para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y con ello la mejora educativa, el aprendizaje docente debe incluir no solo el análisis de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, sino también la vinculación y reflexión crítica de estas teorías con su práctica profesio-

nal en función del campo del conocimiento que enseña, del contexto educativo y las características de los estudiantes (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Ingvarson, Meiers y Beavis, 2005; Mata, Hernández y Centeno, 2018).

Conocimientos disciplinares

Los siete profesores que estudiaron maestría en su área de especialidad: ingeniería, administración, historia, finanzas, metodología de la investigación, comunicación y ciencias, consideraron que estos estudios contribuyeron a profundizar en el conocimiento de la disciplina propia del posgrado, más no a su formación como profesores. Los profesores Jorge y Alma comentaron respectivamente:

En la maestría los conocimientos de nivel de ingeniería se hacen mucho más elementales, más sencillos, la maestría te permite tener un dominio más fuerte de todo el material que vas a enseñar.

Me aportó conocimiento de ciencias y la necesité para sostener mi puesto como maestra, pero no creo que me haya aportado a la formación como maestra.

Para la maestra Elsa, “la maestría de Finanzas me hizo ver cómo la matemática está inmersa en todo y me ayudó a conceptualizar más los temas que se ven en las matemáticas para licenciados”. El profesor Eduardo, que imparte clases en el área agronómica, dijo: “Tengo mucha experiencia en la práctica, en jardinería, la maestría la estudié para buscar una oportunidad de ser maestro, me apoyó a explicar la parte teórica”. Por su parte la profesora Gloria señaló respecto a las maestrías en Historia y Metodología de la Ciencia:

La maestría en Historia pues ahí sí definitivamente los contenidos fueron más vinculados con la disciplina, bueno en ambas, también en la maestría en Metodología pues el contenido es precisamente metodología de la ciencia. Lo pedagógico, lo didáctico realmente digamos, son saberes que yo he buscado tanto en una institución o a través de los seminarios, talleres o diplomados.

En estos resultados destacan dos aspectos. Por un lado, la oportunidad de profundizar en el conocimiento del área de la especialidad, lo cual es valioso, pero en general y de acuerdo a las percepciones de los profesores, no es considerado por ellos como un elemento que contribuya a la enseñanza, esto sugiere una concepción del conocimiento desarticulado de la práctica de enseñanza y, por lo tanto, una visión fragmentada de la profesión docente, en la cual se desestima el valor del conocimiento y se enfatiza la función instrumental del profesor. Fullan (2016) subraya que uno de los aspectos que desfavorecen la formación profesional docente es considerar a la enseñanza como una técnica y al profesor como un aplicador del currículo. Por otro lado, la falta de contenidos didácticos en los posgrados para que los profesores revisen y adquieran concepciones pedagógicas y metodologías de enseñanza en beneficio de su aprendizaje y de sus alumnos, representa una ruptura en su preparación, aspectos que Bernaza *et al.* (2017), Ros-Garrido y García-Rubio (2016) subrayan como principales para la formación de profesores. Así también, otra de las debilidades observadas, a

partir de las declaraciones de los participantes, fue la falta de vinculación de los conocimientos de la disciplina con la práctica, con el fin de examinarla reflexivamente en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; al respecto autores como Giroux (2017), Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) y Mata, Hernández y Centeno (2018) señalan que el equilibrio entre práctica, análisis crítico y reflexión es uno de los principios en la formación docente.

Investigación

De los seis profesores con maestría, solamente la profesora que estudió maestría en Metodología de la Ciencia declaró haber aprendido investigación:

Aprendí sobre todo saber vincularnos con métodos de investigación, también uso de fuentes, y redacción, porque es parte precisamente de la investigación [profesora Gloria].

Los profesores con doctorado señalaron que el principal aprendizaje obtenido durante estos estudios fue la investigación, el cual consideraron no relacionado directamente con la enseñanza, excepto la profesora Patricia debido a que enseña métodos de investigación en comunicación; al respecto comentaron:

Aprendí a ampliar los enfoques, a darle mucha importancia a todos los temas a través de la investigación: la sustentabilidad, el género, el currículum, las estrategias, la diferencia [profesora Patricia].

Hacer investigación, hacer una descripción de lo que sucede y en las recomendaciones te sientes como que estas contribuyendo con algo, sí lo he aplicado, a veces hago cuestionarios, he hecho estudios de la motivación y actitudes, ya he hecho *papers* [profesora Olivia].

Hacer investigaciones, el uso de recursos bibliográficos electrónicos, yo creo que la parte electrónica y la forma de estructurar todos los reportes fue algo que me dejó como formación [profesor Alberto].

La investigación, principalmente en métodos cualitativos, tuve una maestra excelente, me influyó mucho en cómo abrazar a un paradigma [profesor Felipe].

Daniel *et al.* (2018) han señalado que los posgrados son espacios para la formación de investigadores, sin embargo, en este estudio cinco de los seis profesores que cursaron maestría no consideraron que investigar fuera un resultado de aprendizaje para su formación como docentes, así también los tres profesores con doctorado que indicaron haber aprendido a investigar no relacionaron que estas habilidades sean útiles para la enseñanza. Esto posiblemente tiene que ver con una concepción de la investigación y del conocimiento como actividades exclusivas para la generación de teoría en sentido formal, la cual descuida la importancia del conocimiento de la práctica. Para Flores (2010) este conocimiento es el que los profesores requieren para enseñar bien, se genera cuando los profesores investigan de forma intencional en sus propias aulas, es decir, los profesores aprenden cuando generan conocimiento local de sus propias prácticas con el fin de teorizar su trabajo. En el mismo sentido,

Giroux (2017) refuerza la idea de que los profesores aprenden investigando, al cuestionar y pensar críticamente en su práctica.

Aprendizaje práctico experiencial

Dos de los diez profesores mencionaron haber aprendido estrategias de enseñanza a partir de las habilidades de enseñanza de sus maestros. Un profesor que estudió maestría y doctorado en Administración mencionó que la metodología de enseñanza con estudio de casos que utilizaban sus maestros y la discusión con compañeros fueron los aprendizajes que más le aportaron para su práctica de enseñanza, dijo:

Las técnicas de enseñanza, pero sobre todo el estudio de casos fue lo que más me aportó. Yo creo que eso es bien importante sobre todo la discusión con gente que está en el ámbito laboral, yo iba incorporándolas a mi práctica y a veces replicaba algunos ejercicios también en mi parte docente [profesor Alberto].

El profesor Felipe, quien estudió doctorado en Educación, señaló la influencia de una de sus maestras:

En el doctorado fui muy influido por una maestra de Estados Unidos que tuve, y que era excelente, yo creo que la mejor maestra que tuve, era muy buena para usar estrategias de enseñanza aprendizaje, ella era excelente en ello y me marcó en cómo enseñar.

Los relatos de los dos profesores que aprendieron estrategias de enseñanza a partir de la forma de enseñanza de sus maestros es un hallazgo significativo, por dos razones. Primero, revela la importancia que tiene para la preparación docente observar prácticas de enseñanza exitosas centradas en el aprendizaje (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003) y la adquisición de conocimiento en la práctica, lo cual confirma la relevancia de la experiencia vivida o aprendizaje por modelado en el aprendizaje de formas de enseñanza. De acuerdo con Flores (2010), el conocimiento en la práctica para la enseñanza es cuando los profesores aprenden al observar, examinar y reflexionar en el conocimiento que “está implícito en las buenas prácticas, en las acciones continuas de profesores expertos” (p. 214). Segundo, la importancia de atender la preparación de los formadores de docentes cobra sentido, en tanto que, solamente dos de los diez profesores manifestaron los beneficios para su práctica de este tipo de aprendizaje experiencial; al respecto Llivina y Urrutia (2017) indican que la débil preparación de muchos formadores en habilidades y conocimientos didácticos es un riesgo para el aprendizaje docente, ya que no propicia prácticas para fortalecer la formación.

CONCLUSIONES

Este estudio se propuso conocer en profesores universitarios cómo contribuyó el posgrado en su práctica educativa. De esta aproximación se derivaron algunas reflexiones, estas se organizaron en dos ejes: conocimiento y enseñanza, y enseñanza e investigación, para finalmente sugerir la integración conocimiento-enseñanza-investigación, como pilares en el aprendizaje de profesores para su formación integral.

Conocimiento y enseñanza

Sin duda, el posgrado es un espacio de aprendizaje propicio para la formación docente, uno de los aspectos más relevantes fue el consenso existente entre los profesores respecto a que en el posgrado se profundiza en el conocimiento de la disciplina “del área de especialidad del posgrado”, lo cual adopta diferentes significados y limitaciones. Para los profesores que estudiaron posgrado en educación resulta conveniente aprender teorías y estrategias de enseñanza, mas no profundizan en el conocimiento de la asignatura que enseñan y, por el contrario, según los profesores que estudiaron posgrado en ciencias, administración e ingeniería, sí se profundiza en el área de conocimiento, más no en conocimientos y estrategias pedagógicas.

Esto sugiere una disfunción en el significado de conocimiento útil y no útil para la enseñanza, posiblemente debido a la insuficiencia del valor que se otorga al conocimiento de la especialidad como aporte a la enseñanza en la práctica educativa, en este caso particular a las ciencias, administración o ingeniería, así como a las diversas disciplinas que los profesores enseñan, como historia, inglés, matemáticas.

Otro aspecto menos recurrente en los relatos de los profesores y por lo tanto muy significativo, se refiere a la oportunidad de aprender de la experiencia directa, a partir de la identificación con profesores considerados exitosos, que, por sus cualidades, de alguna manera inspiran formas de enseñanza, en este caso en particular solamente dos de los diez profesores manifestaron haber vivido este tipo de aprendizajes. A partir de esto, se sugiere cuidar la preparación didáctica de los formadores o profesores de profesores, así como destacar en todo programa de formación docente la importancia que para el aprendizaje de los profesores tiene la observación de prácticas de enseñanza de expertos, que permitan construir conocimiento de la práctica.

Derivado de estas reflexiones, se sugiere que en los posgrados para docentes se trabaje explícitamente en la integración de saberes teórico-conceptuales de la disciplina que se enseña con los aspectos teórico-prácticos de la enseñanza y en la preparación de los formadores de docentes.

Enseñanza e investigación

Resulta ser un desafío para la educación universitaria que los profesores no consideren útil a la investigación en y para la enseñanza. De los participantes en este estudio, solamente la profesora que imparte métodos de investigación la consideró transferible a la enseñanza, en el sentido del conocimiento por la naturaleza de la asignatura que imparte, mas no como un proceso de indagación de su práctica. Ha sido ampliamente documentado que investigar lo que ocurre en el aula, examinando la propia manera de enseñar, los procesos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, así como reflexionar en las condiciones del contexto educativo, provee a los profesores conocimiento útil para conducir y mejorar los procesos de enseñanza.

En este sentido, los resultados parecen indicar que la concepción y práctica de investigar se observa como un proceso independiente de la labor docente, quizá también sea oportuno sugerir replantear la formación de los profesores desde los estudios de maestría, al promover en los programas de estudio los beneficios de la investigación de su práctica y que esta sea asumida como parte de su trabajo cotidiano y no como requisito de graduación. Para que esto sea posible, también habrá que considerar, por parte de las universidades, el análisis de las condiciones de trabajo de los profesores, los espacios y tiempos que ofrecen para la formación a través de la investigación de su práctica, y con ello verificar la existencia o inexistencia de condiciones favorables para el aprendizaje docente, tales como la sobrecarga de trabajo y la falta de oportunidades para la reflexión e investigación.

Finalmente, se subraya la necesidad de reflexionar en una formación docente que incluya conocimientos del campo disciplinar, aprendizajes teórico-prácticos de la enseñanza e investigación de la práctica. Con esta integración, se pudiera avanzar en la ruta que Morin y Delgado (2017) sugieren como parte de la reinención del pensamiento y la enseñanza.

REFERENCIAS

- Bailey-Moreno, J. (2017). *Creencias de profesores acerca de la enseñanza en la universidad* (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, N.L., México. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/17672/1/1080261674.pdf>.
- Bernaza, G., Martínez, E., Del Valle, M., y Borges, L. (2017). La esencia pedagógica del posgrado para la formación de profesionales de la salud: una mirada teórica, crítica e innovadora. *Educ Med Super*, 31(4), 1-15. Recuperado de: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1062/596>.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://doi.org/10.2307/1167272>.
- Daniel, B., Kumar, V., y Omar, N. (2018). Postgraduate conception of research methodology: implications for learning and teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(2), 220-236. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1283397>.
- Darling-Hammond, L., y McLaughlin, M. (2003) *El desarrollo profesional de los maestros: nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: Cuadernos de Discusión, SEP.
- Faria, R., Reis, P., y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 289-296. Recuperado de: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/254891>.
- Flores, M. (2010). Hacia la escuela como organización de práctica reflexiva. En M. Flores y M. Torres (coords.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 209-226). México: Trillas.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- García-Yepes, K. (2020). Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA). *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 109-133. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (2017). Pensando peligrosamente: el rol de la educación superior en tiempos autoritarios. *Revista de Educación*, 12(12), 13-24. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2509/2600.

- Imbernón, F., y Canto, H. P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinécica*, (41), 2-12. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es.
- Ingvarson, L., Meiers, M., y Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- Llivina Lavigne, M., y Urrutia, I. (2017). La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible. *Publicaciones UNESCO*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf.
- Lucca, N., y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. Colombia: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Merriam, S. (2015). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Manzo, R., Rivera, C., y Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es&tlng=pt.
- Mata, A. M., Hernández, P., y Centeno, G. E. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 36-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>.
- Morin, E., y Delgado, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Núñez-Valdés, K. P., y González Campos, J. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 161-175. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604.
- Ornelas, D., Cordero, G., y Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles Educativos*, 38(154), 57-75. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000400004&script=sci_arttext.
- Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>.
- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108.
- Ros-Garrido, A., y García-Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania Revista Universidad de Valencia*, (50), 101-119. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/2>.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid, España: Paidós.
- Vaillant, D., y Cardoso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, (13)26, 5-14. Recuperado de: <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/02/Articulo-Cardozo-Vaillant.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1253. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1253.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.