



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade

Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 105-126, jan./maio 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

---

## PRINCIPALES NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE POSGRADO EN MÉXICO: la perspectiva de los estudiantes

**Verónica Ortiz Lefort**

Universidad de Guadalajara, Zapopan/JAL - México

**Ricardo Pérez Mora**

Universidad de Guadalajara, Zapopan/JAL - México

### RESUMEN

Se presentan los principales hallazgos de un estudio de caso realizado con metodología mixta que evaluó las necesidades de formación continua de profesores de Posgrados, desde la perspectiva de los estudiantes. Se aplicó una encuesta a 34 estudiantes de 2 posgrados en educación de universidades públicas mexicanas, analizada mediante estadística descriptiva. Y entrevistas cualitativas a 6 estudiantes de estos posgrados, analizadas mediante la teoría fundamentada. Se exploraron tres dimensiones: Conocimientos disciplinares, conocimientos didácticos y aspectos motivacionales. Los resultados muestran que para los alumnos sus profesores dominan los aspectos disciplinares pero los conocimientos didácticos representan una de su mayores debilidades.

**Palabras clave:** Formación continua. Profesores de posgrado. Estudiantes. Universidades públicas. Evaluación docente.

### 1 INTRODUCCIÓN

El tema de la formación continua de los profesores de posgrado representa un reto para las universidades e instituciones de Educación Superior (IES) Mexicanas, dado que ha sido una práctica común continuar su formación a través de los posgrados que se ofertan en el país o en el extranjero. En general, los docentes

universitarios que se desempeñan en este nivel académico han privilegiado la obtención de grados académicos y han atendido mínimamente su formación didáctica-pedagógica. Esto a pesar de que actualmente todas las universidades mexicanas han desarrollado estrategias concretas que atienden, a través de diferentes programas, la formación continua de sus profesores.

Al respecto, la opinión de los alumnos es central, considerando que son ellos los primeros agentes influidos por la formación de sus profesores, de ahí que surgieron algunas preguntas que orientaron este estudio: ¿qué opinan los alumnos sobre la formación de sus profesores en los posgrados en los que se están preparando? ¿cuáles son las principales necesidades de formación que ellos detectan en sus profesores?, estas y otras preguntas fueron planteadas para explorar las actividades de los docentes de posgrados que podrían fortalecerse para impactar mejor los resultados del aprendizaje.

El artículo se ha organizado en cuatro apartados: en el primero se bosquejan los antecedentes de la formación continua en México, desde las principales políticas educativas concretadas a través de los diferentes Sistemas, Planes y Programas Nacionales, hasta su institucionalización y principales características en las IES y universidades mexicanas. En un segundo apartado se hacen algunas reflexiones sobre la formación disciplinar y la formación orientada a la enseñanza. En la tercera parte se hacen los planteamientos metodológicos que orientaron este estudio para posteriormente, en el apartado cuatro, presentar los principales hallazgos que caracterizaron, desde la perspectiva de los estudiantes, la formación de sus profesores y las principales necesidades de formación detectadas para orientar y dar posibles pistas sobre su formación continua.

## **2 ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN MÉXICO**

La formación continua de profesores en el Sistema Educativo Mexicano inicia en 1971 cuando se funda el primer Centro de Educación Continua en la Facultad de Ingeniería, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), posteriormente es promovida desde las políticas públicas que se formalizan desde 1991, aunque en esta época es asociada más a la actualización docente, hasta que la Secretaría de Educación Pública (SEP), dependiente del poder ejecutivo federal y encargada de la

educación, a través de los Programas Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio de Educación Básica (PRONAP) y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) en 2008, la institucionaliza. Actualmente el concepto fundamental está plasmado en los acuerdos 558 y 676 de la misma SEP, en los que se define como: 'La formación continua concebida como el desarrollo de procesos sistemáticos de profesionalización en el ejercicio de la práctica docente en los que participan los maestros, asesores técnico-pedagógicos y autoridades educativas con el propósito de desarrollar su conocimientos y competencias profesionales' (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), encargada de congregar a las principales instituciones de educación superior de México, tanto públicas como particulares, cuyo común denominador es su voluntad para promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios, establece que la formación continua consiste en 'ofrecer formación, actualización profesional y capacitación en áreas o temas que, para adecuarse al avance y desarrollo de los distintos campos del saber, demandan a las personas la adquisición de conocimientos especializados y el desarrollo de valores y competencias genéricas o específicas derivadas de la práctica laboral, crecimiento personal o convivencia social' (BUSTAMANTE, et al., 2010).

Como puede apreciarse, a lo largo de estas décadas la formación continua ha sido asumida como una actividad complementaria de profesionalización docente y como una vía para alcanzar la calidad educativa, diseñando lineamientos específicos para estos objetivos, como el establecido en el Plan Sectorial de Educación (2007-2012), que busca 'Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional' (SEP, 2007, pg. 11), este tipo de estrategias tienen también sus fundamentos en las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través de sus diferentes diagnósticos (OCDE, 2010).

Cabe señalar que el sistema educativo mexicano, en los niveles básico y de educación media superior, han promovido esta formación, actualización profesional y

capacitación del personal con el apoyo de los docentes de las universidades e IES y, de las Universidades Pedagógicas Nacionales (UPN's), de tal manera que en gran medida, a estos académicos se les ha encargado el desarrollo de actividades de formación, mediante acuerdos específicamente diseñados para fortalecer este compromiso. Por lo tanto, la participación de las universidades e IES es muy amplia en la elaboración de proyectos y desarrollo de programas de formación continua y de profesionalización del magisterio.

Últimamente, éstos han sido planeados mediante el sistema de créditos académicos y módulos que al ser completados y sumados, a través de diplomados y especializaciones, permiten la obtención de un posgrado. Al obtener éstos, los docentes de estos sistemas educativos, pueden aspirar a mejoras en el escalafón docente, es decir, mejoras salariales. Para ello se ha diseñado un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional a partir del cual cada Estado de la República Mexicana integra su respectivo catálogo estatal (SEP, 2008).

Además de estas actividades, en las universidades públicas e IES mexicanas, aunque ya se desarrollaban prácticas y actividades formales de formación continua para los académicos universitarios, desde la década de los setentas, como se mencionó anteriormente, es sólo hasta el 2011 que la formación continua es integrada a los planes de desarrollo de las universidades mexicanas como en el caso de la UNAM, que establece una estrategia para fortalecer las políticas de formación y aprendizaje permanente, con los objetivos de fomentar la adquisición de nuevos conocimientos; dar respuestas inmediatas a las necesidades actuales de formación, acercar la universidad a los sectores productivos y sociales; acercar la universidad a los Colegios Profesionales, generar estrategias propedéuticas al posgrado, desarrollar la autonomía de la persona y su capacidad profesional" (UNAM, 2014).

Por su parte, la Universidad de Guadalajara (UdeG), plantea que a través de su Dirección de Educación Continua Abierta y a Distancia, se tiene como principal propósito propiciar la formación continua de estudiantes, egresados, administrativos y docentes del Sistema de Educación Media Superior a través de la oferta, el diseño, promoción de actividades y programas (cursos, certificaciones, etc.) dirigida al desarrollo de competencias profesionales. Coordinar, promover y gestionar

programas que contribuyan a elevar la calidad de la Comunidad Universitaria son la meta principal de esta área (UdeG, 2015).

De esta forma las instituciones de educación superior mexicanas cuentan con recursos humanos cada vez más especializados, apoyados también por algunas políticas federales como las establecidas en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), instancia que se focaliza en las siguientes actividades: Proporcionar becas a profesores de las universidades públicas de nivel superior para estudiar en el país y en el extranjero para prepararse en un posgrado de alta calidad. Fomentar la contratación o la reincorporación de docentes que tengan el grado de maestría o doctorado (de preferencia), así como reintegrar a los becarios que han concluido sus estudios con el apoyo de PROMEP a sus actividades laborales en la institución de procedencia.

Esto ha permitido que de 1996 al 2011, PROMEP concediera 7,741 becas, de las cuales 5,342 se ejercieron para estudios dentro de la República Mexicana y 2,399 para estudios en el extranjero. Estas becas fueron otorgadas a docentes de universidades de todo el país para su formación en programas de alta calidad académica. Del total de docentes, 4,803 profesores concluyeron satisfactoriamente sus estudios, de tal manera que 3,074 realizaron un posgrado a nivel de doctorado, 1.705 en maestría y 24 en especialidad. Asimismo, de los becarios que terminaron su formación doctoral, 1,353 lograron ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, esto representa prácticamente a la mitad de la población que fue becada en esos años (PROMEP, 2013).

Para el año 2011, 19,691 profesores de tiempo completo permanecían actuales con el Reconocimiento al Perfil Deseable, cabe señalar que este reconocimiento se otorga a aquellos profesores que cumplen eficientemente sus actividades como profesores de tiempo completo, realizan actividades de investigación además de la enseñanza, dan tutorías a alumnos fuera de clase, son directores de tesis de programas de posgrado y desarrollan algunas actividades de gestión académica. Aunque también se evalúa si los docentes pertenecen a los llamados Cuerpos Académicos, que son grupos de académicos conformados a través de redes de conocimiento o redes temáticas comunes, que sobre todo, estimulan y fortalecen las actividades de investigación grupal (PROMEP, 2013).

Por su parte a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en 2002 se registraron 9,399 becas nacionales y 2,972 al extranjero, para el año 2011 se registraron 36,514 nacionales y 4,082 al extranjero. De estas becas en el año 2002 la distribución por nivel educativo fue: 49% doctorado, 47% maestría, y 4% otros, mientras que para 2011, 38% fueron para el nivel de doctorado, 60% para Maestría y 2% a otros niveles educativos (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2011). Aunque estos datos nos reportan el número y porcentaje de becas que no son otorgadas exclusivamente a profesores activos, nos dan una idea de la tendencia tal alta para formarse a través de los programas de posgrado en este país.

Desde esta perspectiva, formar a los profesores ha sido un avance pero también representa uno de los más importantes desafíos en la formación continua de los más altos niveles educativos de México, dado que en las IES y universidades, en general, se ha privilegiado la obtención de grados académicos y se ha dado una atención mucho menor a la formación pedagógica de sus profesores.

En esta materia actualmente se realizan esfuerzos aislados, faltos de sistematización y con resultados poco claros en la práctica docente en las IES (CORDERO; LUNA; GALAZ, 2007). Por otro lado, la saturación de responsabilidades académicas deja poco espacio para atender adecuadamente las funciones docentes y su mejora a través de estrategias institucionalizadas de formación continua, siendo ésta un símil de profesionalización, dirigida a la sobre especialización disciplinar o temática, elegida por los propios académicos según sus intereses académicos.

### **3 LA FORMACIÓN DISCIPLINAR VERSUS LA FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA**

Como se observa, ha sido común que en las instituciones de educación media superior y superior mexicanas se haga a un lado la formación pedagógica, lo que se refleja en las políticas federales de formación del profesorado, donde se ha privilegiado la obtención de posgrados y la especialización disciplinar (CORDERO; LUNA; GALAZ, 2007; SEP, 2006), poco se ha reflexionado y todavía menos se ha hecho, sobre la formación pedagógica de los profesores de posgrado e

investigadores de estas mismas instituciones. Se ha creído, falazmente, que por 'ser expertos' de los más altos niveles académicos, no se requiere formación continua y pedagógica, o bien, ésta formación se ha encauzado fuertemente al desarrollo de determinadas disciplinas o temáticas del interés particular de estos académicos, como se mencionó anteriormente.

Por ejemplo, en el actual Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se establece que "los estudios de posgrado son la ruta para la formación de los recursos humanos altamente especializados requeridos para atender las necesidades de las instituciones de educación superior, centros de investigación, organismos de gobierno y empresas. Que México sigue enfrentando el reto de impulsar el posgrado de alta calidad para su desarrollo. El número de doctores graduados por año, por millón de habitantes, revela un incremento sustancial al pasar de 21.6 en 2007, a 27.8 en 2012. Este resultado se debe al esfuerzo de las instituciones educativas y a las políticas públicas aplicadas para impulsar el desarrollo del capital humano.

Para ello, Un instrumento importante diseñado para promover la mejora continua del posgrado del país es el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), coordinado por la SEP y el CONACYT. En 2012 el PNPC tenía registrados 1,583 programas, lo que representa 24.9 por ciento respecto del total nacional" (SEP, 2013). Pero en este nuevo Plan Sectorial no se menciona nada sobre la formación continua o la formación pedagógica de los docentes de educación superior o de Posgrados.

Lo que coincide completamente con las aseveraciones de Tardif (2004), quién mencionaba que los profesores de universidades e IES en general, ingresen a éstas con un perfil correspondiente a su ámbito profesional o al de investigación, pero difícilmente con formación específica para la docencia, aunado a ello, la formación para la enseñanza que llegan a recibir "está aun enormemente organizada en torno a las lógicas disciplinarias, funciona por especialización y fragmentación." (TARDIF, 2004, p. 177).

Estas prácticas de formación representan el viejo dilema con relación al contenido de la formación continua ya que ésta podría estar orientada prioritariamente hacia lo disciplinario como sucede comúnmente, o bien, hacia lo pedagógico, buscando nuevas formas para enseñar mejor, innovando los procesos



de enseñanza aprendizaje, ambas necesarias, ambas justificables, por lo que se hace necesario, buscar el equilibrio entre el dominio disciplinario y la forma “cómo se promueven aprendizajes en un campo específico del saber” (ZABALZA, 2002, p. 152) “ya que conocemos un conocimiento a través de la forma por la que se hace su trasmisión” (ESPINOZA, 1997, p. 102). Sobre todo porque la formación continua de los profesores universitarios de posgrado no se supedita únicamente a informar sobre las disciplinas que le competen, también se centra en promover las competencias, habilidades y conocimientos útiles para que sus alumnos desarrollen los aspectos pedagógicos y didácticos, de carácter instrumental y para la investigación, pero sobre todo para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

En México y en general en la región latinoamericana, las políticas y estrategias que se ha implementado para el desarrollo y fortalecimiento profesional, capacitación, educación continua o profesionalización<sup>1</sup>, han sido insuficientes, el común denominador es su bajo impacto en la transformación y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en todos los niveles educativos, más aún en el nivel de posgrado; esto hace necesario una revisión crítica de las políticas educativas, los modelos académico administrativos y los dispositivos de formación continua y permanente que han predominado, de tal manera que se busque avanzar en el análisis y desarrollo de experiencias alternativas y nuevos enfoques para el desarrollo profesional docente basados en el perfil y nivel educativo de los profesores que serán sujetos de la formación (VEZUB, 2005).

Estas alternativas y nuevos modelos, podrían considerar una educación menos disciplinar e informativa y fortalecer los incipientes intentos de formar de manera reflexiva, crítica y propositiva, complementando los esfuerzos que se han hecho al respecto con una orientación hacia lo didáctico pedagógico, por lo que es necesario insistir en la necesidad de formar para la docencia, a pesar de que los profesores cuenten con un posgrado (MARGALEF; ÁLVAREZ, 2005). Retomando lo anterior es que surgió este estudio, con el propósito de conocer las necesidades de formación y actualización de los profesores de posgrados, en los ámbitos didáctico, disciplinar y de investigación, tratando de responder algunas preguntas

---

<sup>1</sup> Existe una imprecisión conceptual respecto a lo que se entiende por formación continua y la diversidad de términos empleados como son: profesionalización, desarrollo profesional, capacitación docente, entre otros, aluden a procesos planificados para promover el crecimiento y desarrollo del docente en su profesión.



como: ¿Cuáles actividades de los docentes de posgrados deberían fortalecerse para impactar los resultados del aprendizaje?

#### **4 METODOLOGÍA**

En la presente investigación, se trabajó desde los paradigmas positivista e interpretativo con el fin de explicar y de interpretar, interactivamente, la realidad de la formación continua de los docentes de posgrados en educación, se utilizó metodología mixta, específicamente se empleó el método del estudio de casos, a partir de lo que define Yin (1989), como una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas; donde se puede comprender a profundidad la realidad social y educativa de las necesidades de formación continua de profesores de posgrado desde la perspectiva de sus estudiantes. A partir del estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, se puede llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas (STAKE, 1998).

Centrarse en la particularización y no en la generalización de los resultados, como señala Muñoz y Muñoz (2001, p. 222), con un estudio de casos “nos ofrece una perspectiva contextualizada”. Además esta metodología, “se muestra especialmente útil, como método de investigación basado en la descripción y análisis de una situación social determinada” (MUÑOZ et. al., 2001, p. 222). Pero también se recurrió a su utilización por la pertinencia de sus ventajas en una investigación como está ya que puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados y es propio para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos, (LATORRE; RINCÓN; ARNAL, 1996, p. 237).

Como instrumento cuantitativo se aplicó un cuestionario a los 34 estudiantes de los dos programas de Maestría en Educación de dos universidades públicas de Guadalajara, México a través de la cual se realizaron una evaluación a los docentes que les impartieron seminarios en los calendarios 2012B, 2013A y 2013B. Como instrumento cualitativo, a 6 de estos mismos estudiantes se les aplicó una entrevista temática para tratar de profundizar en los aspectos más relevantes, que desde su punto de vista, sus profesores requieren para mejorar sus procesos de enseñanza.

Se exploraron y analizaron las siguientes variables de estudio:

**Conocimientos de la materia:** Conocimientos disciplinares en los contenidos académicos.

**Conocimientos didácticos:** El nivel de enseñanza o capacidad para darse a entender, uso de diferentes estrategias de enseñanza, uso de material didáctico pertinente, uso de las TICs.

**Aspectos motivacionales:** Empleo de dinámicas grupales, el nivel de cumplimiento, la capacidad de motivación, la relación con los estudiantes.

## 5 CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Se estudiaron 2 programas de posgrado en el nivel de Maestría, pertenecientes a dos de las más grandes universidades públicas de Guadalajara, México. Ambos fueron sujetos de indagación porque reúnen las siguientes características:

Pertencen a posgrados adscritos al Padrón Nacional de Posgrados (PNPC)

- Sus programas son referidos a la educación en el nivel de Maestría
- Tienen varios líderes académicos reconocidos en este ámbito académico
- La producción científica de sus académicos e investigadores es destacable
- Tienen una tradición de formación de investigadores
- Tienen una línea sostenida de trabajo conjunto.

Cabe mencionar que en México los posgrados adscritos al Padrón Nacional de Posgrados forman parte de la política pública de fomento a la calidad del posgrado nacional que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública han impulsado de manera ininterrumpidamente desde 1991.

Dicho reconocimiento a la calidad de la formación de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior y los centros de investigación se lleva a cabo mediante rigurosos procesos de evaluación por pares académicos, y se otorga a los programas que muestran haber cumplido los más altos estándares de calidad y pertinencia. Es por ello que los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC para ofrecer a estudiantes, instituciones académicas, sector productivo y a la sociedad en general, información y

garantía sobre la calidad y pertinencia de los posgrados reconocidos (CONACYT, 2015, p. 1-3).

## **6 REGISTRO Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

En cuanto las formas de registro de la información se realizaron grabaciones en audio para la realización de las entrevistas temáticas y se tomaron notas de campo durante todo el proceso, posteriormente se transcribieron estos datos para su análisis e interpretación.

Con respecto a las formas de organización y manejo de la información se trabajó en software; WORD y EXCEL para la creación de un sistema de almacenamiento y organización en archivo electrónico, así como para el manejo de la información cuantitativa. Posteriormente, se utilizó el programa cualitativo de Análisis de datos Atlas Ti, a partir de la sistematización que este programa ofrece en el tratamiento de los datos cualitativos, se procedió a su análisis y a una interpretación de mayor profundidad.

## **7 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

El proceso de análisis siguió dos métodos: la estadística descriptiva para la información cuantitativa con el método de la media para identificar y ubicar el punto o valor central alrededor del cual tienden a reunirse los datos analizados o valores estadísticos de esta población y la teoría fundamentada para el análisis e interpretación de la información obtenida a través de la entrevista, método analítico desarrollado por Strauss y Corbin (1998), que permite organizar sistemáticamente los datos empíricos, su análisis, codificación y la comparación constante. Lo que facilitó la identificación de temas recurrentes en las entrevistas y la construcción de categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones, hasta formar conceptos y categorías más amplias que conforman la base de la interpretación de la información.

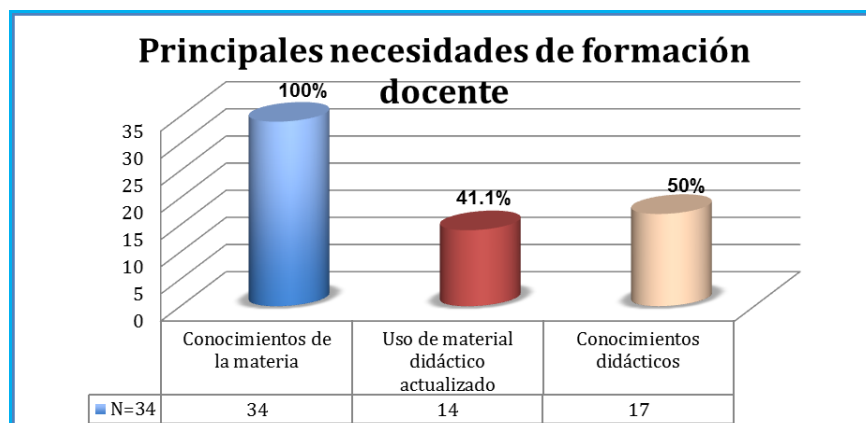
A través de estos métodos de análisis se estudiaron las experiencias que caracterizan las principales prácticas de enseñanza utilizadas por los docentes evaluados, mismos que conformaron la totalidad de la planta activa durante estos

tres ciclos escolares. Proporcionando así evidencias empíricas de las principales necesidades de educación continua de profesores de posgrado, desde la perspectiva de sus alumnos.

## 8 PRINCIPALES HALLAZGOS

De acuerdo a los datos de la encuesta, en general los alumnos tienen una percepción positiva sobre la formación de sus profesores, como puede observarse en la gráfica 1, coinciden en que 100% de su profesores dominan los conocimientos propios de las materias que imparten y que se refieren específicamente a los aspectos disciplinares de sus objetos de estudio, lo que representa la principal fortaleza que los caracteriza, sin embargo, manifiestan que los conocimientos didácticos empleados en el ejercicio de la docencia de su profesores es un área de oportunidad, ya que 50% de ellos no tienen formación en éstos, lo anterior debido a que quedan amplios vacíos en las formas de impartir seminarios y talleres académicos. Se observa además, que únicamente 41.1% de los académicos utilizan materiales didácticos actualizados, esto significa que más de la mitad de su profesores, 58.9% no emplean este tipo de recursos para apoyarse en ellos como estrategia para lograr un mejor aprendizaje, estos datos representan una fuerte debilidad en los académicos y por supuesto también un área de oportunidad sobre la cual se podrían orientar líneas concretas de trabajo para la formación de académicos en estos posgrados. Esta afirmación se sostendrá a través del análisis de las siguientes gráficas.

Gráfica 1 - Evaluación a Docentes por Área

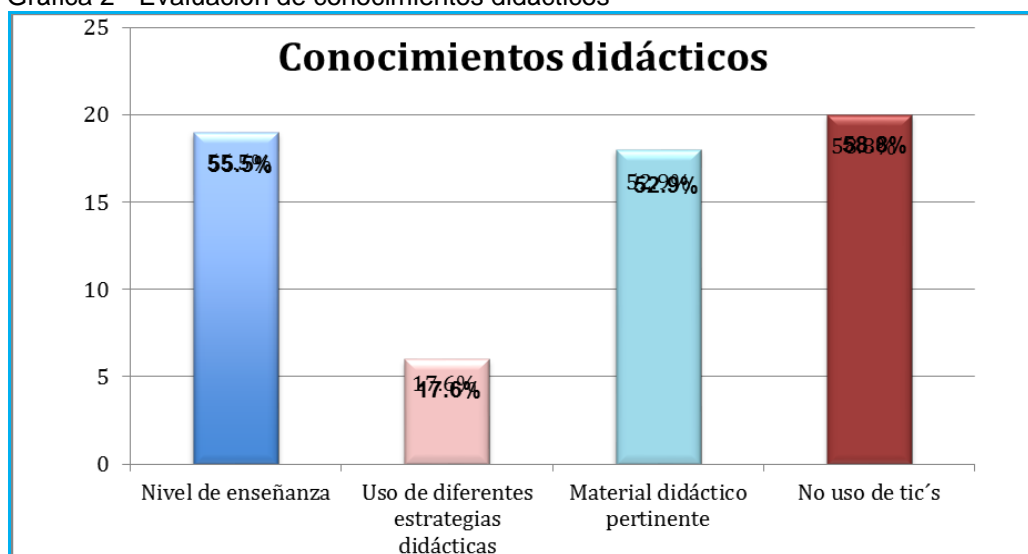


Fuente: Encuesta aplicada a alumnos en 2012 y 2013.

De acuerdo con la gráfica 2, y en congruencia con los datos de la gráfica anterior, los estudiantes afirman que lo referente a los conocimientos didácticos de sus profesores representa una de su mayores debilidades, ya que únicamente 17.6% de sus profesores emplean diferentes estrategias didácticas, la mayoría, 82,4% trabaja preferentemente con el seminario como única opción de enseñanza. Un dato muy revelador es que 58.8%, prácticamente 6 de cada 10 profesores de estos posgrados, no emplean nuevas Tecnologías para el desarrollo de sus actividades docentes, al respecto los alumnos han mencionado que sus profesores utilizan solo el internet y únicamente como medio de comunicación masivo o como medio para la utilización de las bases de datos bibliográficas, pero no como herramienta tecnológica para lograr un mejor aprendizaje, como podrían ser el uso de plataformas, foros y otros.

Aunado a lo anterior 55.5% tiene un nivel de enseñanza muy bajo y que se refiere a su capacidad para lograr una mejor comprensión de parte de los alumnos. Otro indicador significativo a considerar en esta variable es que 52.9% de los académicos no utiliza material didáctico pertinente a las clases o seminarios que está impartiendo, ya que generalmente utilizan el power point como única herramienta didáctica, 47.1% no emplea ni siquiera este recurso didáctico y trabajan sin herramientas auxiliares, lo que representa, como se mencionó anteriormente, una debilidad muy importante a considerar en estas plantas docentes.

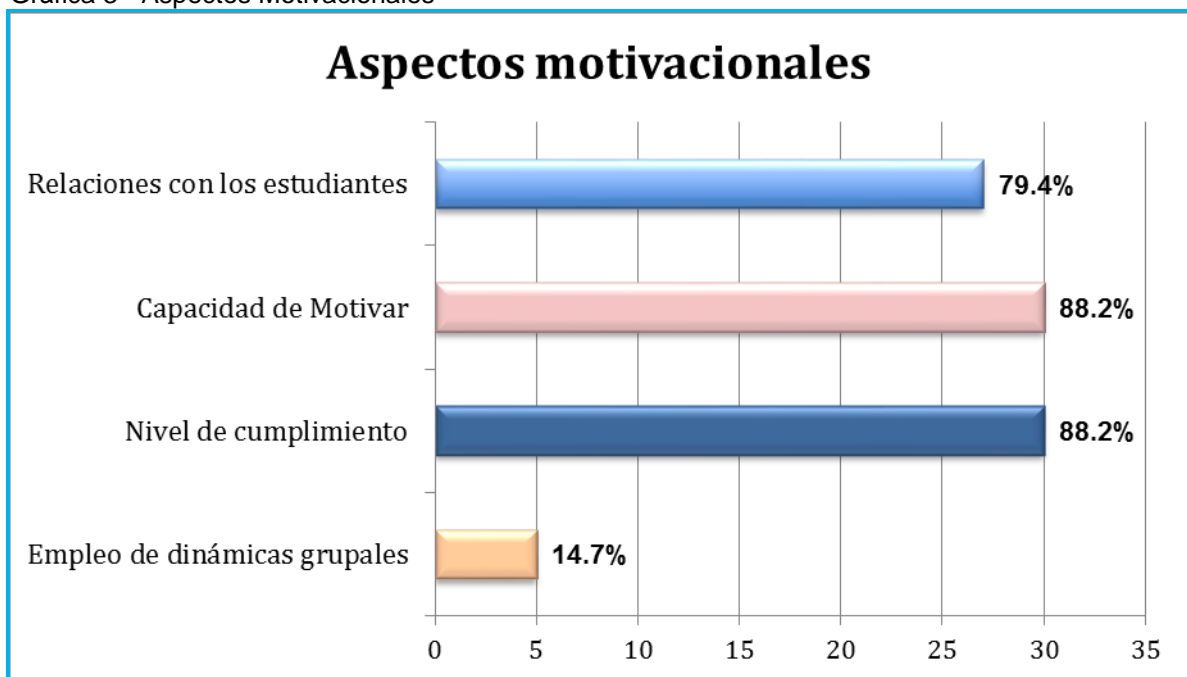
Gráfica 2 - Evaluación de conocimientos didácticos



Fuente: Encuesta aplicada a alumnos en 2012 y 2013.

En la gráfica 3, se muestra cómo lo referente a los aspectos motivacionales son los indicadores en que se registran las porcentajes más elevados, sobre todo en aquellas actividades que representan la capacidad de motivar a los alumnos y el nivel de cumplimiento de los profesores de estos posgrados, 88.2% o sea, 9 de cada 10, poseen estas cualidades en el ejercicio docente. Además 79.4% tienen excelentes relaciones con los estudiantes, han logrado una comunicación fluida y diálogo abierto con ellos, lo que les ha motivado a mejorar sus procesos de aprendizaje, sin embargo, sólo 14.7% tienen como práctica el empleo de dinámicas grupales, esto representa que 85% de ellos no las aprovecha como instrumentos para facilitar el aprendizaje, favorecer la confianza y generar sentimientos de empatía grupal o simplemente para romper la rutina de prácticas didácticas tradicionales que en ocasiones crean ambientes de aprendizaje agobiantes.

Gráfica 3 - Aspectos Motivacionales



Fuente: Encuesta aplicada a alumnos en 2012 y 2013.

Como puede apreciarse, los conocimientos de las materias impartidas por los docentes, así como el nivel de cumplimiento y la capacidad de motivar son las áreas más destacadas y con mejores puntajes en la evaluación; a pesar de no tener realmente puntajes bajos, los aspectos que se refieren a los conocimientos didácticos representan las áreas con puntuaciones más endeble percibidas por los

estudiantes. Estos datos nos dan una pista sobre aquellas áreas de oportunidad a tomar en consideración como futuras acciones y líneas de trabajo en la formación continua de profesores de posgrados.

Por otra parte de acuerdo a la información empírica obtenida a través de las entrevistas temáticas se esbozan únicamente tres de los aspectos más sobresalientes que los estudiantes señalan como relevantes en la formación continua de sus profesores de posgrado.

## **9 LA EXCESIVA CARGA EN LO DISCIPLINAR**

De acuerdo a la opinión de los estudiantes, los profesores de posgrado orientan muchos esfuerzos hacia su formación en lo disciplinar o buscan prepararse más en temas que les permitan ir profundizando y argumentando más sus propios objetos de estudio, pero poco en lo metodológico y mucho menos en lo instrumental o en técnicas que les permitan mejorar su desempeño en las clases. Se podría decir que hay una profesionalización temática-disciplinar pero no una profesionalización de la enseñanza, esto sobre todo, porque la mayoría de sus profesores se dedican a la investigación y poco, lo mínimo que se pueda, a la educación universitaria. Un estudiante comentó:

He visto cómo han estado preparándose sobre todo en temas que tienen que ver con sus investigaciones, dos de mis profesores sólo van a seminarios con académicos que ya son expertos en esos temas, más que ellos, entonces eso es lo que buscan principalmente, van mucho a Argentina parece que ellos están fuertes en esos temas sociales (M0101).

Otra estudiante refería lo siguiente:

No creo que sepa mucho de técnicas didácticas, sus clases son muuuy pesadas y densas, sólo se discuten las lecturas, que son muchas de una clase a otra, es interesante pero la verdad se pierde uno mucho con tantas lecturas y no hay mucha reflexión, el seminario se hace largo muy largo (F0102).

Estos ejemplos también nos dan pauta a otro de los temas que emergen como relevantes:

### **9.1 EL USO DE NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**



Aún en los niveles de posgrado, la relevancia de promover mejores procesos de aprendizaje es ineludible, el uso de nuevas metodologías como las llamadas activas, las estrategias de enseñanza por medio de la solución de problemas, de aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por pares, entre otras, podrían ser algunas de las posibilidades a considerar en los programas de formación continua de profesores de posgrado, sobre todo porque promueven en los estudiantes habilidades semejantes a las que se buscan en estos niveles educativos. Sin embargo, de acuerdo a los comentarios de los entrevistados, estos son poco considerados por su profesores, un ejemplo nos lo da una alumna:

Son sólo seminarios, todos los maestros hacen los mismo, es una práctica generalizada, ¿no?, leemos, discutimos en clase, comentamos, no siempre concluimos, pero sí discutimos, eso sí, nada más... (F0302).

O bien otro estudiante comentaba:

En toda la Maestría tuve dos maestras que no sólo trabajaban con seminarios, hicimos paneles... con una hasta un *Philips* 6.6, fue divertido porque teníamos que hacer el rol de expertos y hablar por 6 minutos, yo no sabía ni qué decir, pero me ayudó, sí, al tener que hacer ese rol de experta y hablar sobre el tema...sólo hablé dos minutos y ya no sabía qué decir... para la siguiente fue más fácil (M0202).

## 9.2 EL CONTACTO CON ACADÉMICOS CON ALTO RECONOCIMIENTO ACADÉMICO

Uno de los aspectos que emergen significativamente en las entrevistas y que no fue detectado a través de la encuesta, fue el referido a la alta motivación que los estudiantes reportan al estar recibiendo sus seminarios con profesores, que en el ámbito nacional, tienen un alto reconocimiento académico.

Cabe mencionar que una de las características de la planta académica de los 2 posgrados estudiados es que tienen un porcentaje muy elevado, casi del 65%, de docentes que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que es el más alto reconocimiento a investigadores por su alta productividad en investigación, lo que ha caracterizado a estos programas como de los más altos niveles

académicos de México. Esto ha permitido que estos investigadores-docentes estén en contacto con los jóvenes que ahí se preparan, lo que ha derivado en prácticas de enseñanza basadas en el modelamiento y en observación, aunque no siempre los académicos están consientes de esto. Los jóvenes reportan que a través de estos procesos logran un mejor aprendizaje y se ven altamente motivados, una estudiante comentó:

Es que tenerlos aquí, a las doctoras que he leído, al doctor que me bebí su libro, no sabes... me siento tan contenta, tenerlos aquí y aprender de ellos, poder platicar con ellos. Tengo mucho que aprender de ellos y los voy a aprovechar. (F0302).

El convivir con estos académicos y observar cómo hacen su trabajo ha permitido que algunos jóvenes se sientan también obligados a mejorar en sus procesos de aprendizaje y por supuesto, no ha impedido que hagan comentarios sobre qué se podría mejorar, un estudiante refería:

Mira, es un excelente investigador, yo tengo que aprender mucho de él en ese sentido y sabe su materia porque la sabe, ni qué decir, pero no sabes qué trabajo para entenderle, no sabe enseñar, ¡tache en eso!, no sabe por dónde, cree que con sólo leer y leer y leer ya aprendimos, a veces ni él sólo se entiende ¿sabes?, se hace bolas, no le entendemos...yo ya sé que no voy a ser así. (M0302).

El ejemplo anterior vuelve la mirada a la discusión sobre la necesidad de formar a profesores de posgrados en aspectos didácticos y pedagógicos porque aún en estos niveles académicos, lo que se trata es de generar procesos de enseñanza-aprendizaje y el ser 'buenos investigadores' o 'expertos en el tema' no necesariamente implica que se sea un buen o buena docente.

## **10 A MANERA DE CIERRE**

Si consideramos que los profesores de posgrado son profesionistas que dentro de sus funciones universitarias tienen que desempeñarse como docentes y enseñar a jóvenes adultos, que en muchas ocasiones ya han ejercido o están ejerciendo actividades docentes, el rol del docente en el nivel de posgrado es todavía más especializado y por lo tanto, el tema didáctico pedagógico ocupa un lugar preponderante dentro de la discusión sobre su formación, aunque esto todavía

resulta un tanto incipiente en las universidades mexicanas. El hecho de tener el máximo grado académico no implica que estén preparados para la enseñanza ni que tengan una preparación didáctica y pedagógica. En estos niveles académicos, los estudiantes no son receptores pasivos y se están preparando para ser sujetos altamente reflexivos, críticos y propositivos, por lo tanto, las expectativas sobre el desempeño de sus profesores son muy altas y exigentes.

La mirada y experiencia que los estudiantes nos ofrecen sobre el desempeño de su profesores nos evidencian la necesidad de abrir otras posibilidades para la formación continua de los docentes de estos niveles educativos, orientando líneas concretas de trabajo basadas en el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre universidades, instituciones especializadas en la formación y desarrollo docente, profesores y alumnos, sin dejar de lado por supuesto, a los encargados de diseñar las políticas educativas sobre la formación continua y desarrollo profesional docente. Las evidencias empíricas aportadas por los métodos utilizados, cuantitativo y cualitativo, se han complementado y reportan aspectos relevantes como pistas y nuevas formas a considerar para la formación continua de los profesores de posgrados, lo más relevante ha sido escuchar las voces de los estudiantes, lo que ha enriquecido totalmente esta experiencia, aunque por supuesto, deja abiertas nuevas interrogantes que quedan pendientes de resolver.

**PRINCIPAIS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA  
DE PROFESSORES DE POS-GRADUAÇÃO NO MÉXICO:  
a perspectiva dos estudantes**

**RESUMO**

Os principais achados de um estudo de caso com metodologia mista que avaliaram as necessidades de formação de professores de pós-graduação, a partir da perspectiva dos alunos são apresentados. Um inquérito foi aplicado a 34 estudantes de pós-graduação em educação a partir de duas universidades públicas mexicanas, analisados pela estatística descritiva. E entrevistas qualitativas com seis desses alunos de pós-graduação, analisados utilizando a teoria fundamentada. Três dimensões foram exploradas: Competências disciplinares, as competências

pedagógicas e aspectos motivacionais. Os resultados mostram que para os estudantes professores dominam os aspectos disciplinares, mas as habilidades de ensino representam uma de suas maiores fraquezas.

**Palavras-chave:** Formação contínua. Professores de pós-graduação. Estudantes. Universidades públicas. Avaliação docente.

**PRIORITY NEEDS IN THE CONTINUING TRAINING  
OF GRADUATE TEACHERS IN MÉXICO:  
the perspective of students**

**ABSTRACT**

This article presents the main findings of a study that assessed the needs of continuing training of teachers of Graduate Studies, from the perspective of students. A case study was performed with mixed methodology, in quantitative stage a survey was applied to 34 students of 2 postgraduate education programs in Mexican public universities, this information was analyzed using descriptive statistics. Qualitative information was obtained by applying interviews to 6 students of these graduate programs and it was analyzed by the method of grounded theory analysis. Three dimensions were explored: Disciplinary knowledge, teaching and didactic skills and motivational aspects. The results show that students say their teachers dominate the expertise of the subjects they teach and related specifically to the disciplinary aspects of their objects of study, but assert that regarding to their teaching and didactic skills is one of their largest weaknesses.

**Keywords:** Continuing training. Graduate teachers. Students. Public universities. Teacher's assessment.

**REFERENCIAS**

ÁVALOS, Beatrice. **Formación Docente Continua y Factores Asociados a la Política Educativa en América Latina y el Caribe.** Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Santiago de Chile: Banco Interamericano de

Desarrollo, 2007.

BUSTAMANTE, R. H.; CASTILLO, D. I.; DAVIDOVA, N. T.; GONZÁLEZ, G. M.; Herrera, M. A., y Moreno, Z. M. **Lineamientos y estrategias para el fortalecimiento de la educación continua.** México: D.F.: Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2010.

CONACYT. **Programa Nacional de Posgrados de Calidad.** México, 2015.  
Disponible en: <[www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)>.

CORDERO, G.; LUNA, E.; GALAZ, J. La formación del profesorado universitario en México: viejos modelos para nuevos retos. **Memoria del 7º Congreso Internacional: Retos y Perspectivas de la Universidad (CD)**, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 2007.

DAY, C.; SACHS, J. (Eds.). **International handbook on the continuing professional development of teachers.** Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill, 2004.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Acuerdo número 676 por los que se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de formación continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en servicio. México, D.F., 2013. Disponible en: <[www.dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx)>.

ESPINOZA Y MONTES, A. Conocimiento e Investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. In: HOYOS M., C.A. (Coord.). **Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?** México: Plaza y Valdés, 1997.

FORO CONSULTIVO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO, A.C. Informe General del Estado de la Ciencia y Tecnología (IGECYT) con base en CONACYT. México, D.F. 2011. Disponible en: <[www.foroconsultivo.org.mx](http://www.foroconsultivo.org.mx)>.

IMBERNÓN, M. F. **La formación permanente del profesorado:** nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó, 2007.

LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa.** Barcelona: Hurtado Mompeo Editor, 1996.

MARGALEF, L.; ÁLVAREZ, J. La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista de Educación**, Madrid, 337, p. 51-70, 2005.

MUÑOZ, S. P.; MUÑOZ, S. I. Intervención de la familia. Estudios de casos. In: PÉREZ S, G. (Coord.). **Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas.** Madrid: Narcea, 2001. p. 221-222.

OCDE. **Mejorar las escuelas.** Estrategias para la acción en México. México: OCDE Publishing, 2010.

PÉREZ, S. G. **Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas.** Madrid: Narcea, 2000.

PROMEP. **Dirección de Superación Académica.** México: SEP, 2013. Disponible en: <<http://dsa.sep.gob.mx/>>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Programa Sectorial de Educación 2007-2012.** México: SEP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lineamientos de participación de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2008-2009.** México: SEP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Agenda estadística de la educación superior.** México: SEP, 2010. Disponible en: <[www.promep.sep.gob.mx](http://www.promep.sep.gob.mx)>.

STAKE, R. E. **Investigar con estudios de caso.** Madrid: Morata, 1998.

STRAUS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory.** USA: SAGE Publications, 1998.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid: Narcea, 2004.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. **Educación continua.** Guadalajara: UDG, 2015. Disponible en: <[www.campusvirtual.sems.udg.mx](http://www.campusvirtual.sems.udg.mx)>.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. **Red de Educación Continua.** México: UNAM, 2014. Disponible en: <<http://educacioncontinua.cuaed.unam.mx>>.

VEZUB, L. **Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente: la experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España.** Buenos Aires: IICE, Facultad de Filosofía y Letras, 2005.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods.** Applied Social Research Methods Series. USA: Sage Publications, 1989.

ZABALZA, M. **La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas.** Madrid: Narcea, 2002.

Correspondência:

**Verónica Ortiz Lefort.** Doutora em Educação pela Universidad de Guadalajara (UdeG) México. Professora da Universidad de Guadalajara (UdeG, México), Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), Departamento de Estudios en Educación, Zapopan, Jalisco, México. E-mail: [vero\\_lefort@hotmail.com](mailto:vero_lefort@hotmail.com)

**Ricardo Pérez Mora.** Doutor em Educação pela Universidad de Guadalajara (UdeG)

*Revista Even. Pedagóg.*

Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 105-126, jan./maio 2016

Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade

México. Professor da Universidad de Guadalajara (UdeG, México), Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), Departamento de Políticas Públicas, Zapopan, Jalisco, México. E-mail: r\_pm2001@yahoo.com

Recebido em: 03 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 04 de março de 2016.