

LA IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ANÁLISIS CUALITATIVO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORADO UNIVERSITARIO

TEACHER IDENTITY IN HIGHER EDUCATION: A QUALITATIVE ANALYSIS

OF PERCEPTIONS OF UNIVERSITY TEACHER EDUCATION

Alejandra Magali Torres Velázquez, Martha Elizabeth Zanatta Colín

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Correspondencia: amttoresv_s@uaemex.mx

Resumen

En el campo de la educación superior, la formación docente es una premisa fundamental para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cuando se aborda desde una postura crítica, se entiende como un proceso de identidad profesional y personal. La investigación presentada es un estudio de corte cualitativo que tuvo por objetivo analizar la percepción de la formación docente, de ocho profesores de una universidad pública mexiquense. La herramienta de recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a los participantes de manera anónima y confidencial. La información obtenida se interpretó por medio de los análisis del discurso a partir de dos tópicos: 1) reconocimiento e identidad docente y, 2) formación pedagógica y formación disciplinar. Los resultados presentados aluden a un conocimiento plural que se formuló de los discursos individuales, permitiendo generar el concepto de ser docente que se aborda como categoría analítica en la discusión. La propuesta de la investigación parte de la noción de que la formación docente se integra a

partir de la formación pedagógica y la disciplinar, así como de la teórica y práctica, vislumbrándose como una fuente que favorece la subjetivación y que le otorga identidad al profesor universitario.

Palabras clave: docencia, formación, identidad, reconocimiento, educación universitaria.

Abstract

In the field of higher education, teacher training is a fundamental premise for improving the teaching-learning process. When approached from a critical standpoint, it is understood as a process of professional and personal identity based on the teacher's self-recognition and the recognition of their work by others. This research is a qualitative study that aimed to analyze the perception of teacher training among eight professors from a public university in the State of Mexico. The data collection tool used was a semi-structured interview, which was conducted anonymously and confidentially. The obtained information was interpreted through discourse analysis, focusing on two topics: 1) teacher recognition and identity, and 2) pedagogical and disciplinary training. The results presented reflect a plural knowledge formulated from individual discourses, allowing the generation of the concept of being a teacher, which is addressed as an analytical category in the discussion. The research proposal is based on the notion that teacher training is integrated through pedagogical and disciplinary training, as well as theoretical and practical aspects, envisioning it as a source that promotes subjectivity and grants identity to university professors.

Keywords: teaching, training, identity, recognition, university education.

Introducción

La educación, como institución de formación, ha sido estudiada desde diferentes disciplinas y bajo diferentes enfoques teóricos y metodológicos,

de manera particular, el papel del docente es uno de los elementos de mayor relevancia. Por tanto, al buscar entender el amplio concepto de formación docente, es necesario desmenuzarlo para llegar a lo constituyente del mismo. En un primer momento, es preciso comprender que la formación, en un sentido general, es un proceso, es decir, es una acción continua y dinámica que influye en todos los ámbitos del sujeto y que comienza desde el nacimiento, lo que resulta instituyente para configurar el ser. Así, la formación docente es aquel proceso que se instaura en los sujetos que orientan parte de sus acciones a la docencia, que en el caso particular de esta investigación se dirige a los profesores de nivel superior.

El trabajo presentado tiene por objetivo analizar, a través de un estudio de corte cualitativo, cuál es la percepción que los profesores de una universidad pública del Estado de México tienen sobre su formación docente, comprendiéndola, desde una postura crítica, como un proceso dinámico, continuo y en constante construcción. El análisis propuesto surgió a partir de dos tópicos que se generaron de la categoría teórica formación docente, los cuales son: 1) reconocimiento e identidad docente y, 2) formación pedagógica y formación disciplinar. Como categoría analítica, se consolidó el concepto de ser docente, que imbrica el plano de lo profesional y trasciende hacia lo personal de los profesores entrevistados. La interrogante que dirigió la investigación y que permitió presentar los hallazgos expuestos en este trabajo fue: ¿cuál es la percepción que los profesores de nivel superior, de una universidad pública del Estado de México, tienen sobre su formación docente? Pregunta que al ser respondida favoreció el cumplimiento del objetivo planteado.

La pertinencia de la investigación alude a que los profesores universitarios cumplen con una función primordial en el proceso educativo, no solo en

la parte disciplinar, también en la personal y social del estudiante. Así, la formación docente es todo el cuerpo que constituye la labor del profesor y que le otorga identidad profesional y personal. La importancia del rol del profesor universitario radica en que es uno de los actores decisivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, por tanto, se vuelve preciso retomarlo como sujeto de investigación y problematizar sobre su formación como figura educativa.

Fundamentación teórica

Para iniciar con la discusión teórica es necesario esclarecer el concepto de formación, el cual proviene de la palabra formar que generalmente significa adquirir cierta forma. Aplicada al hombre como ser social, alude a desarrollar habilidades para ser capaz de realizar una función determinada o cumplir un fin, es decir, la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (Ferry, 1997, Ferry, 2002, Honore, 1980). Para autores como Yurén et al. (2005) y Filloux, (1996) la formación se entiende, desde una perspectiva crítica y humanista, como un dispositivo por medio del cual se configura el ser. En este sentido, Yurén (2000), delimita la noción de dispositivo y lo refiere como un sistema estructurante que conduce al logro de un tipo de formación, lo cual responde a una demanda social, o bien, a necesidades de tipo individual.

La formación, que es parte constituyente de la identidad del sujeto, se ve matizada por la relación que se tenga con el otro. Para Hegel (2017), la autoconciencia se crea a partir del reconocimiento que el otro le da al ser, lo que es esencialmente el retorno del otro sobre el sí mismo. De tal manera que para que uno pueda ser, debe ser reconocido por el otro y viceversa, lo que genera una relación recíproca de individuos, por

tanto, tal reconocimiento permite favorecer la individualidad. Filloux (1996), al retomar la propuesta de Hegel, refiere que no se puede tomar conciencia de lo que se es, sino por el intermedio de lo que el otro devuelve sobre el sí mismo, es decir, el docente va a ser en función de lo que los estudiantes le regresen de sí. Para Gee (2000), la identidad se entiende como el reconocimiento de una persona en contextos específicos, basado en sus acciones e interacciones. En este sentido, la identidad no es un rasgo interno fijo, sino una construcción social que varía dependiendo del entorno. El autor subraya que las personas poseen múltiples identidades que se forman y se reconocen socialmente, no tanto por estados internos, sino por su desempeño en la sociedad.

La identidad docente, entonces, no es una característica inherente al individuo, se construye a partir del reconocimiento de su rol en un contexto educativo, en este caso, en el escenario de la universidad, la cual está moldeada por diversos factores, tales como los históricos, institucionales y socioculturales. Con lo anterior, la formación docente puede entenderse como un proceso clave en la construcción de esta identidad, ya que es a través de la formación que se adquieren y desarrollan los valores y conocimientos necesarios para ser reconocidos dentro de un entorno educativo.

La formación, como determinante de la identidad, debe pasar de la conciencia de sí a la conciencia para sí. La conciencia para sí, alude Filloux (1996), se genera en el momento en que la conciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos con relación a sí mismo. Se llega a la conciencia para sí, si el otro está percibido por el sujeto, y si el otro también percibe al sujeto. Es decir, no se puede reconocer a sí mismo si antes no se reconoce al otro, a lo que

Filloux (1996) denomina retorno sobre sí mismo. Por ende, la formación implica un constante retorno sobre sí mismo, para que construya, a partir del significado de los elementos de los dispositivos, la identidad. La noción de reconocimiento social, es decir, de ser reconocido por el formado, es un elemento fundamental de la existencia misma del proceso de formación docente.

Al entender que la formación implica un reconocimiento de sí mismo y del otro, se parte de la noción de que es una actividad meramente colectiva. Así, la formación, está siempre ligada al diálogo. De acuerdo con Yurén et al. (2005) y Filloux (1996), la formación implica procesos de: a) intersubjetividad: espacio común en donde dos individuos mantienen una interacción simbólica por medio de la cual se llega a prácticas discursivas comunes y, b) subjetividad: interpretación que se da a la propia experiencia, la cual se construye a partir del proceso de subjetivación y que contribuye a la formación de saberes individuales. Ambos conllevan a transformar el sistema disposicional del sujeto, así como sus estructuras de identificación. El sistema disposicional, es la forma específica de comportamiento que los individuos manifiestan de manera permanente en determinadas situaciones (Yurén et al., 2005). La relación entre el concepto de subjetivación, tal como lo proponen Foucault y Butler, y el proceso de formación docente puede establecerse al analizar cómo se configuran las identidades y subjetividades en contextos donde el poder y las normas institucionales juegan un papel clave.

Para Foucault (1979), la subjetivación es el proceso mediante el cual los individuos se constituyen como sujetos a través de prácticas de poder y discurso. En este sentido, las instituciones educativas funcionan como estructuras de poder que moldean qué comportamientos y conocimientos

son reconocidos como normales o típicos dentro del ámbito escolar. De este modo, la formación docente no es un proceso aislado o neutral, sino que se enmarca en un sistema de poder que define cómo los futuros profesores se conciben a sí mismos y cómo son percibidos en su entorno. Butler (1990), por su parte, profundiza esta noción desde una perspectiva performativa. Para ella, los sujetos no preexisten a las normas que los constituyen, sino que se forman y son reconocidos mediante la repetición y la reiteración de prácticas normativas. En el caso de los docentes, su identidad se construye a partir de la performance de estas normas en contextos educativos. Este proceso no solo implica la asimilación de ciertos comportamientos pedagógicos, también abre espacios para la subversión, permitiendo a los docentes cuestionar y transformar aquellas prácticas que consideran inadecuadas o limitantes.

De acuerdo con Yurén et al. (2005), para que tenga lugar la subjetividad se requiere de la objetivación, la cual se lleva a cabo cuando el sujeto transforma la realidad objetiva mediante una praxis dirigida a lograr transformaciones en la realidad, por ello puede decirse que no hay formación sin praxis. Bajo esta postura, la praxis, de acuerdo con las autoras, se entiende como la actividad consciente y objetiva que se realiza cuando los actos dirigidos a un objeto, para transformarlo, se inician con un resultado, idea o fin y terminan con otro resultado o producto real.

Desde la mirada de estas autoras, la formación se da a partir de experiencias, pero no todas las experiencias son formativas. La experiencia se vuelve formativa cuando hay reflexión, ya que reflexionar es buscar comprender la experiencia y, cuando se comprende, se vuelve formativa. Una experiencia es formativa cuando lo vivido se reflexiona y logra romper el equilibrio del sistema disposicional y la forma en la que están articulados las experiencias,

los factores disposicionales y las estructuras de las identificaciones (Yurén et al., 2005; Ferry, 1997). Es decir, cuando esas estructuras son reelaboradas. La formación docente afecta el sistema disposicional del individuo y moldea las estructuras de identificación en su rol profesional. La repetición de normas y prácticas durante la formación no solo genera competencias y conocimientos, también produce subjetividades que alinean las disposiciones individuales con las expectativas sociales e institucionales.

Yurén (2000) manifiesta que en el proceso de formación de un individuo existen diversos sistemas que lo configuran. Un sistema de formación refiere la autora, es un conjunto de interacciones medidas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la afinidad consensuada de dos intencionalidades: 1) la de una institución que cumple su función educativa para satisfacer las demandas sociales y, 2) la de una persona que requiere de mediaciones específicas para lograr ciertas adquisiciones. Honore (1980) visualiza a la formación en un sentido evolucionista, es decir, que se da a lo largo de la vida del sujeto y designa prácticas por medio de las cuales los individuos desarrollan capacidades para configurarse a través de mediaciones. A decir de Ferry (1997), las mediaciones son variadas y diversas, pueden ser humanas (como son los formadores, padres o sociedad), tecnológicas, contextuales, situacionales, entre otras. A este respecto, Ferry (2002) manifiesta que la formación invade todos los dominios: el sujeto se forma en múltiples actividades y en diferentes niveles como ser social y se desarrolla a partir de interacciones que, en términos de Honore (1980), son las mediaciones y, en palabras de Yurén (2000), son regulaciones.

Al referir que la formación es, a decir de Honore (1980), una fuente de personalización y, en virtud de lo planteado en la investigación, se construye el concepto de formación desde una mirada crítica, pensándose como un sistema disposicional en el desarrollo del individuo que configura su identidad al darse en todas las esferas de su vida por medio de la intersubjetividad y la subjetividad, involucrando el reconocimiento de sí mismo y del otro a través de diversas mediaciones o interacciones, dándose a partir de la reflexión de experiencias y teniendo como finalidad la praxis. De lo anterior y una vez esclarecido que se entiende por formación, lo siguiente es definir qué es formación docente. Concepto que ha tenido diversas acepciones y sentidos en función al devenir mismo de la educación, por lo cual también se ha tenido que ir adaptando a los diferentes contextos y necesidades.

La formación docente, en un sentido general, es entendida como un proceso continuo, dinámico, integrado y multidimensional en el que concurren varios elementos: la disciplina y sus aspectos estructurantes, como el método, su teoría, sus aspectos históricos, filosóficos, e incluso psicológicos y sociales, a fin de hacer de la docencia una profesión (Lozano, 2006). Sayago (2003) manifiesta que desde la primera década del siglo XXI los estudios sobre formación docente han dado cuenta del interés por la cuestión del cómo se desarrolla su práctica pedagógica cotidiana, más que por la configuración del docente en sí mismo.

Yurén et al. (2005) refieren que la educación es una praxis ya que es un proceso que tiene por objetivo contribuir a la formación del sujeto. Por tal motivo, cuando se infiere sobre el concepto de formación docente, se refiere al proceso educativo que se orienta a contribuir a la formación de sujetos que se ocupan de la docencia. La docencia, plantean las autoras,

es entonces entendida como una praxis: como un proceso en el que se da la unidad de teoría y práctica de momento subjetivo y objetivo, es un conjunto de actividades y estrategias educativas orientadas a la formación de quienes realizaran acciones y tácticas educativas formales.

La relación educativa, hablando en términos meramente pedagógicos, es el conjunto de correspondencia que se da entre el educador y el educando, en el marco de una institución educativa, con la finalidad de facilitar la adquisición de determinadas competencias, motivaciones, aptitudes y cualidades por parte del educando y así avanzar en su proceso formativo, es en esta relación en donde se encuentra la razón de ser de la formación docente (Yurén, 2013). A este respecto Gómez Veas (2023) manifiesta que las acciones educativas, a través de la formación, “buscan que las personas lleguen a ser personas en plenitud” (p. 6). Filloux (1996) plantea la idea de que en la docencia no es lo mismo formación en, que formación por y formación para. La primera se refiere a un tipo de formación específica en una disciplina en particular. Aquí, lo medular de la formación es el saber para adquirir, por ejemplo, los docentes que tienen formación en matemáticas, en la enseñanza del arte, etcétera, en el caso de nivel superior, es la formación que tienen los docentes en una rama específica de conocimiento y que es su campo disciplinar.

La formación por, está ligada a los procedimientos que van a producir los efectos que se espera de tal formación, por ejemplo, se va a formar por medio de un curso, de un sistema escolarizado específico, etcétera, en este caso, los profesores tienen una formación disciplinar, otorgada por un sistema escolarizado reconocido legalmente llamado licenciatura, que es su disciplina de origen. Y, a su vez, forman en tal disciplina a los estudiantes, a través de un currículo institucional organizado en unidades

de aprendizaje y también legalmente reconocido por una institución y por el Estado.

Y, la tercera, la formación para, es el tipo de formación que va a dar origen a la profesionalización de la actividad docente y que debe de cumplir con determinados objetivos institucionales, es decir, formarse para ser un profesor, en este caso, de nivel superior. Desde esta mirada, Honore (1980), plantea que la formación docente es un fenómeno social por medio del cual se genera una organización institucional y profesional.

Al abreviar de lo planteado por Freire (2015), se considera necesario que una vez que la persona se interesa por la docencia, en cualquier nivel educativo, se debe contar con una preparación consistente para tal efecto. La práctica educativa es algo muy serio, ya que los docentes participan en la formación de los estudiantes, los conducen, los ayudan o perjudican, lo cual contribuye a su preparación. El docente, recalca Freire (2015), ha de asumir su labor con honradez, para lo cual su formación en la enseñanza tiene que ser considerada rigurosamente no solo por él, también por la sociedad y por las instituciones.

Con lo anterior, se entiende que la formación docente es el proceso y el resultado de la autoconstrucción (subjektividad) del profesor y del reconocimiento que se tenga con el otro y del otro (intersubjektividad), es decir, del alumno, de modo tal que es el profesor quien se forma por sí mismo a través de las interacciones y las mediaciones que tiene con los otros actores educativos y con su contexto. En respuesta al sustento teórico planteado, el trabajo que aquí se presenta buscó analizar la percepción que los profesores de nivel superior tienen sobre su formación docente y cómo logran construir el ser docente en su praxis educativa, tal como se expone a continuación.

Método de la investigación

Tipo de investigación

El trabajo de investigación presentado se desarrolló a partir de un enfoque interpretativo a través de un método cualitativo. Los métodos cualitativos, de acuerdo con Castro (1996), hacen énfasis en el significado que la realidad tiene para los individuos y la manera en que tales significados se vinculan con sus conductas. En educación, menciona Paulston (2000), esta perspectiva se ha utilizado para describir la percepción que tienen de su experiencia los agentes educativos, así como las posibilidades de generar un conocimiento que se vincule más reflexivamente con su realidad.

Procedimiento

Al ser un estudio de tipo cualitativo, el diseño de la investigación se estructuró siguiendo el proceso sistemático que proponen Creswell (2013) y Lincoln y Guba (1985) a partir de las siguientes etapas: 1) Planteamiento del problema y generación de la pregunta de investigación; 2) definición teórica del objeto investigado; 3) selección de los participantes; 4) recolección de la información; 5) análisis de la información; 6) interpretación; 7) discusión para la generación de un texto escrito.

Análisis del discurso

El método que se utilizó para interpretar la información fue el análisis del discurso, el cual es una propuesta de interpretación que permite identificar prácticas sociales a través de lo que se expresa por medio del lenguaje (Van Dijk, 2000). Con el análisis del discurso se pretende estudiar la expresión verbal de los sujetos en relación con el contexto en el que lo producen. Para Antaki et al. (2023), el lenguaje es el elemento del pensamiento humano que posibilita la representación de la realidad, ya que es precisamente a través de sus discursos como los emisores legitiman su mundo.

En cuanto al proceso de interpretación que se utiliza con este método, existen varias propuestas derivadas de las experiencias de los propios investigadores, sin embargo, para el trabajo aquí expuesto se retomó la planteada por Sayago (2014), que involucra las siguientes fases:

a) Delimitación de las categorías teóricas: en este caso la categoría teórica que dirigió la investigación fue formación docente. Para delimitarla y realizar la codificación de la información se identificaron los tópicos que se muestran en la Tabla 1, mismos que surgieron de la fundamentación teórica.

Tabla 1. Tópicos de la investigación

Categoría teórica	Fundamentación teórica	Tópicos
Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno sobre sí mismo (Filloux, 1996): conciencia de sí y conciencia para sí. 	1. Reconocimiento e identidad docente
	<ul style="list-style-type: none"> • Praxis educativa (Yurén, Navia y Saenger, 2005; Yurén, 2000). • Formación en, formación por y formación para (Filloux, 1996). 	2. Formación pedagógica y formación disciplinar

Codificación de la información: en esta fase se realizó, tal como propone el autor, una disgregación de la información obtenida en las entrevistas, para identificar las lexías más significativas y etiquetarlas de acuerdo con los tópicos que integran la categoría teórica. Para el caso que ocupa esta investigación, una lexía se entiende como una frase o fragmento del discurso de los participantes que se vuelve significativa por su contenido y que es susceptible de análisis e interpretación.

Es necesario mencionar que una misma lexía pudo estar contenida en dos o más etiquetas, lo cual depende de la información que los participantes proporcionen.

b) Búsqueda vertical: esta fase consistió en identificar y analizar en cada unidad de análisis (es decir, en cada entrevista), las lexías que aluden a cada tópico para poder realizar una interpretación individual.

c) Búsqueda transversal: aquí se realizó la interpretación grupal, es decir, de las lexías identificadas por tópico en todas las unidades de análisis, lo que permitió generar una interpretación colectiva que es la que se muestra en el apartado de resultados. El discurso se puede vislumbrar como un recurso a través del cual se logran interpretar las prácticas sociales y acceder de manera más reflexiva al análisis de interacción de los sujetos con su entorno. La educación es una práctica eminentemente social, por tanto, comprender el discurso de sus actores, en este caso de los profesores universitarios, equivale a comprender un fragmento de su realidad.

Herramienta de recolección de información

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, así como para el cumplimiento del objetivo planteado y, de acuerdo con el tipo de enfoque y método de la investigación, se utilizó como herramienta de recolección de la información la entrevista semiestructurada. En términos generales, Creswell (2013) describe la entrevista como una herramienta fundamental en la recolección de datos cualitativos, donde se emplean preguntas abiertas para indagar en las experiencias y perspectivas de los participantes. Este tipo de entrevista se concibe como una conversación estructurada en la que el investigador mantiene cierto control sobre el tipo de preguntas y el curso de la interacción. Sin embargo, también proporciona a los entrevistados

la libertad de expresarse abiertamente sobre el tema que se aborda, lo que permite obtener información más rica y detallada sobre sus vivencias. Por tanto, el uso de esta herramienta se justifica por su capacidad para captar la complejidad de las experiencias y perspectivas de los participantes, lo cual es fundamental en este tipo de estudios. Así, como por su diseño ya que combina preguntas predefinidas con la flexibilidad para explorar temas emergentes según las respuestas de los participantes, lo que es pertinente ya que facilita la identificación de aspectos significativos que pueden no haberse anticipado al inicio del proceso.

Como ya se refirió, dependiendo de las respuestas de los participantes, se profundizó en los aspectos que se consideraron significativos. Para realizar las entrevistas que formaron parte de la investigación, primero se realizaron dos ensayos para verificar si se comprendían las instrucciones y las interrogantes, mismas que validaron estos aspectos, por lo que la versión final del guion no tuvo modificaciones. De manera general, las entrevistas tuvieron una duración de entre 60 y 80 minutos, las cuales fueron grabadas para que posteriormente se realizara el análisis correspondiente.

Cada entrevista se consideró como una unidad de análisis para la interpretación. En cada una se identificaron las lexías que contenían la información correspondiente a cada tópico, para que posteriormente se llevara a cabo la búsqueda vertical y transversal y así proponer el conocimiento plural que se expone en los resultados.

La guía de preguntas que sirvieron de base para el estudio se muestra a continuación

- a) Definición del objetivo de la entrevista e información general: edad; años de servicio docente; lugar donde laboral; tipo de

profesor (profesor de tiempo completo, medio tiempo, horas clase); área disciplinar; institución de formación profesional; semestres a los que imparte clase; y, actividades extras a la docencia.

b) Guía de preguntas: 1) Me podría relatar cómo ha sido su proceso de formación disciplinar y docente. 2) ¿Cómo la formación de los profesores trasciende en la formación de sus alumnos? 3) ¿Cómo docente cuáles son las áreas que atiende en la formación de sus alumnos? 4) ¿Cómo considera que debería ser la formación de la docencia universitaria? 5) ¿Cómo considera que debería ser la formación de los estudiantes universitarios? 6) ¿Qué tipo de racionalidad considera que debe imperar en la formación de la docencia universitaria? 7) Propicia una autoformación docente. 8) Propicia que sus alumnos se autoformen para que sean independientes y autónomos. 9) Me podría describir cómo imparte sus clases. 10) ¿Qué finalidades considera que deba tener el conocimiento que se imparta en nivel superior?

c) Aportaciones finales y despedida. Al ser una entrevista semiestructurada, tal como ya se refirió surgieron preguntas secundarias a partir del discurso de los participantes, mismos que nutrieron la información presentada.

Participantes

En los estudios de tipo cualitativo, en donde se utiliza la interpretación del discurso, el número de participantes se define en el desarrollo de la propia investigación, es decir, se fija un número aproximado de casos y, a partir de

los hallazgos encontrados en la información obtenida, se va precisando si es necesario incrementarlos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

De acuerdo con Valles (2007), cuando se presenta lo que se denomina principio de saturación teórica, esto es, cuando en la recopilación de la información los participantes ya no aportan nada relevante a lo ya mencionado, se finaliza con las entrevistas y se procede al análisis e interpretación correspondiente.

Para el caso del trabajo aquí expuesto, los participantes fueron ocho profesores de una universidad pública del Estado de México, a quienes se invitó a colaborar en la investigación de manera voluntaria y anónima. Si bien, su nombre y edad es confidencial, para el desarrollo de la entrevista se indagó sobre su formación de origen (aun cuando algunos cuentan con estudios de posgrado), años de servicio docente, tipo de contrato y facultad en la que se desempeñan, lo que se expone en la Tabla 2.

Tabla 2. Participantes de la investigación

Participante	Años de servicio docente	Tipo de contrato	Facultad donde labora
P1 Ingeniera Mecánica automóvil	15 años	Profesor de horas clase con definitividad	Facultad de Ingeniería
P2 Licenciada en Biología	14 años	Profesor Investigador de Tiempo Completo, perfil SNI I	Facultad de Planeación Urbana y Regional
P3 Licenciado en Artes Plásticas	20 años	Profesor Investigador de Tiempo Completo.	Facultad de Artes
P4 Ingeniero Industrial	28 años	Profesor Investigador de Tiempo Completo.	Facultad de Contaduría y Administración

P5 Licenciado en Psicología	8 años	Técnico Académico de Tiempo Completo.	Facultad de Ciencias de la Conducta
P6 Licenciado en Comunicación	12 años	Profesor Investigador de Tiempo Completo.	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
P7 Médico Ciru- jano	16 años	Profesor de horas clase con definitividad	Facultad de Medicina
P8 Licenciado en Derecho	10 años	Profesor de Tiempo Completo.	Facultad de Derecho

El discurso de los participantes permitió observar, a través de sus experiencias, cuál es la postura que tienen sobre el objeto de estudio que aquí se analiza. Los docentes que prestaron sus voces contribuyeron a atrapar un fragmento de la realidad de tal fenómeno para reelaborarlo desde una postura analítica a fin de comprenderlo reflexivamente.

Análisis de resultados

Como ya se mencionó, la finalidad de la investigación es construir un saber plural sobre la percepción que los profesores de una universidad pública del Estado de México tienen acerca de su formación docente, en tal sentido, el análisis del discurso permite cumplir con el objetivo, a través de la comprensión de las lexías identificadas en sus discursos. Los hallazgos a continuación referidos, se presentan a partir de la interpretación que se realizó por cada uno de los tópicos que integran la categoría teórica.

En total, de las ocho entrevistas realizadas, se identificaron 38 lexías distribuidas en los dos tópicos de la siguiente manera: 12 para el tópico 1: reconocimiento e identidad docente; 26 para el tópico: 2 formación pedagógica y formación disciplinar. En cuanto a la distribución de lexías

por participante, se tiene que se identificaron 4 del P1; 6 del P2; 5 del P3; 4 de los P4, P5 y P6; 5 del P7; y, 6 del P8.

A continuación, se muestran los hallazgos encontrados en cada tópico a partir de la interpretación y del análisis plural. Se muestran algunas lexías de los participantes a fin de que se comprenda mejor la interpretación generada, cuidando su anonimato y confidencialidad.

Tópico 1: reconocimiento e identidad docente

La formación como docente es una construcción continua que no aparece esporádicamente. Formarse en la docencia requiere una representación y asunción personal que se generan a partir del reconocimiento del otro. Las representaciones, refieren Yurén et al. (2005), orientan la práctica que permite al docente comunicarse y comprender su praxis educativa, así como controlar su ambiente social y natural, por tanto, dichas representaciones están atravesadas por el ethos profesional del docente, que se entiende como el conjunto de eticidad internalizada (pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones que han sido establecidos explícita o tácitamente como válidos), motivación y cuidado de sí, bajo las formas de autorregulación y de ideal al que se aspira (Yurén et al., 2005).

Desde la mirada de los participantes, la docencia se entiende como una labor que conduce a una praxis formativa no solo en la parte objetiva, también en la subjetiva, lo que se ilustra con la siguiente lexía del Participante 2:

“Bueno, pues, yo creo que la docencia te cambia la vida en un sentido muy amplio. Mira, yo soy bióloga y me gusta mucho mi carrera, pero las personas no me reconocen como bióloga, a qué me refiero con esto, cuando doy clases soy la maestra J o

la profesora, mis alumnos de licenciatura no me dicen Doctora J o bióloga, me dicen maestra o profa, salgo de la universidad y soy J en mi casa, con mi familia y conocidos. Ah, pero si encuentro a un alumno en un espacio que no es necesariamente la universidad, o la facultad, o el salón de clases, me reconocen, no como bióloga, ni como J, me reconocen como su maestra, entonces aquí la docencia pasa a otros ámbitos que no son únicamente en el salón de clases, los alumnos te reconocen como maestra, como docente, en muchos contextos y eso se va incorporando a ti. Cuando me preguntan a qué te dedicas, yo no digo que soy investigadora o que trabajo en la universidad, yo digo que soy maestra.

Y, por ejemplo, hasta la señora que nos ayuda en la casa, me dice maestra, porque, pues yo le he dicho que soy maestra. Cuando vienen mis alumnos a trabajar aquí, me dicen maestra y la señora oye y pues, así es como me dice: maestra. Siento que esto ya es una identidad también personal (risas), no sé si me dé a entender, o sea, a la señora no le enseñé nada, pero me reconoce como maestra”.

La lexía anterior es muy representativa en el sentido de que la formación implica un proceso de personalización y de reconocimiento, como bien lo plantea Filloux (1996). La formación docente se incorpora en diferentes ámbitos de la persona a partir de la identidad que otorgan las mediaciones. En el caso de la Participante 2, el reconocimiento lo hace ella de sí misma, como proceso individual, pero también lo hacen sus alumnos y la señora que le ayuda en casa, que es el reconocimiento del otro y de la sociedad.

Con referencia a lo anterior y a decir de Ferry (1997), la formación docente trabaja sobre representaciones, es decir, el profesor retoma imágenes, símbolos y una realidad mental por medio de las cuales encuentra y descubre actitudes, gestos, otros símbolos y demás conductas adecuadas que busca impregnar en su realidad práctica. Dichas representaciones lo llevan a desempeñar un rol del cual se apropia para desarrollar su actuación profesional. Desde esta perspectiva, el autor plantea el supuesto de que formarse en la docencia implica una transformación de las representaciones en el contacto con la realidad y en el transcurso de la misma formación. Así, la formación en la docencia favorece el desarrollo de la persona a través de un perfeccionamiento interno y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias, sin embargo, dicha formación toma sentido cuando señala una acción reflexiva de la experiencia (Ferry, 1997). Resaltando la praxis docente y la función que los profesores cumplen dentro de la universidad, la lexía del Participante 8, permite ilustrar detalladamente su cosmovisión:

“Como docentes no solo damos clases. La docencia en nivel superior es una labor muy extensa (risa) y hasta complicada. Preparo y doy clase en un aspecto, mi área es lo penal, pero los estudiantes también me piden apoyo en otras áreas, por ejemplo, en el área de lo familiar como divorcios, pensiones alimentarias, herencias, ya sabes, todo eso y pues, aunque eso no es mi área, también les resuelvo sus dudas, claro si lo puedo hacer. O me piden orientación sobre aspectos relacionados con sus prácticas profesionales o servicio social y pues ni modo que les diga una que no, si para eso estamos. Incluso en cuestiones más personales: “profa, fíjese que tengo tal situación familiar con tal pariente, qué me recomienda”, y pues ahí está una orientándolos si es un proceso legal”.

Al retomar lo que Ferry (2002) plantea sobre el rol que es desempeñado por medio de las representaciones, Yurén et al. (2005), manifiestan que la docencia, entendida como una praxis, se concreta en distintas funciones y figuras. La función, refieren las autoras, es el conjunto de actos pedagógicos que se orientan al desarrollo del proceso educativo, en este caso la preparación de la clase y su impartición propiamente dicha.

Dentro de las funciones en la praxis docente se encuentran la de enseñar, capacitar, educar y formar. La primera conduce a la adquisición de saberes teóricos y procedimentales, mientras que la segunda permite saberes más técnicos. Finalmente, la tercera y la cuarta procuran la mejora de un saber que trasciende a lo personal del sujeto, porque se educa y se forma en todos los dominios del ser. Las figuras, por su parte, son los diferentes roles adoptados por los docentes. Los roles se asumen para cumplir la función docente de manera diversa. Las que son necesarias para el formador son las de instructor, facilitador, acompañante y consejero (Yurén et al. 2005), en la lexía anterior, de manera implícita se encuentran estas funciones y roles:

- Función enseñar, educar y formar; rol instructor: “Preparo y doy clase en un aspecto, mi área es lo penal”.
- Función capacitar, formar; rol facilitador: “Me piden apoyo en otras áreas, por ejemplo, en el área de lo familiar como divorcios, pensiones alimentarias, herencias, ya sabes, todo eso y pues, aunque eso no es mi área, también les resuelvo sus dudas, claro si lo puedo hacer”.
- Función formar; rol acompañante: “Me piden orientación sobre aspectos relacionados con sus prácticas profesionales o servicio social y pues ni modo que les diga una que no, si para eso estamos”.

- Función formar; rol consejero: “Incluso en cuestiones más personales: “profa, fijese que tengo tal situación familiar con tal pariente, qué me recomienda” y pues ahí está una orientándolos si es un proceso legal”.

La docencia implica entonces una labor más extensa a la propia enseñanza, es una acción que conlleva un quehacer educativo, en este sentido el docente no solo transmite a los estudiantes conocimientos teóricos y prácticos, le incorpora también parte de su realidad disciplinaria, personal y social. Las funciones y roles docentes no necesariamente se dan siempre de manera conjunta, pero sí están presentes en distintos momentos de tal quehacer educativo.

Quienes desempeñan la actividad profesional de la docencia van incorporando alguno o todas las funciones y roles en su sistema disposicional para configurar una manera de comportarse en relación con los otros y que se vincula con su modo de ser. Por tanto, la práctica de la docencia implica una identificación con la misma, la cual debe ser comprendida como una construcción dinámica, es decir, como un proceso nunca acabado y que se da a partir de tales funciones y roles que desempeña el profesor tanto dentro como fuera de la institución educativa formal.

Tópico 2: formación pedagógica y formación disciplinar

Ferry (2002) plantea que la docencia requiere de una doble formación: formación académica y formación profesional. La formación académica se refiere al oficio propiamente de enseñante y exige una preparación científica, cultural, literaria y artística en el campo pedagógico. La formación profesional se refiere a los conocimientos y pertinencia que los enseñantes poseen sobre un campo específico de conocimiento y que son

transmisibles a los estudiantes. De lo anterior, la formación académica se refiere a la formación pedagógica y la formación profesional a la formación disciplinar. Ferry (1997) considera que, además, para ser docente se debe poseer una formación teórica y una formación práctica. Entendiendo a la formación teórica no solo como el bagaje profesional de teorías que el docente debe dominar, también al conocimiento de supuestos académicos y pedagógicos. La formación práctica, por su parte, se refiere a la formación que el docente ha adquirido en su campo de acción profesional y en el campo de acción pedagógico.

En cuanto a la visión de los entrevistados, su percepción de formación es muy específica en cuanto a lo que consideran sobre la parte disciplinar y la pedagógica, así como a la formación práctica y teórica, lo cual se ilustra en la siguiente lexía del Participante 5:

“Sí, se debe privilegiar la parte disciplinar, es importante la pedagógica, pero se debe privilegiar la disciplinar. Pienso, por ejemplo, en la terapia en donde les comparto a los alumnos la experiencia que he tenido con mis pacientes, esa experiencia es importante porque, por ejemplo, si yo sé cómo reaccionan ciertos pacientes, pues, se las puedo compartir y eso es algo que algunas veces no se encuentra de manera teórica en los libros”.

De esta lexía surgen dos aportaciones interesantes, primero, los docentes refieren que en la praxis educativa de nivel superior se debe privilegiar la formación disciplinar a partir de la experiencia que ellos le puedan transmitir a los estudiantes. En segundo lugar, se plantea la idea de la formación teórica y práctica. El Participante 5, menciona que les transmite

a sus estudiantes aspectos que no se encuentran en libros, resaltando la parte de la experiencia laboral. Lo cual, es un indicador del sentido de la formación en espacios universitarios ya que si se cuestionan a profesores de otros niveles educativos la valoración de lo pedagógico o teórico puede ser más importante, lo cual se vuelve significativo al comprender el contexto del análisis del discurso de los participantes.

De estas dos ideas, desde la visión de los participantes, la formación disciplinar permite preparar a los estudiantes para desempeñarse en su campo laboral a partir de conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y experienciales que el docente pueda incorporar en ellos. En este sentido, la formación disciplinar y la formación práctica están estrechamente vinculadas a la experiencia que el docente les transmite, la cual está relacionada con el contexto en el que se desenvuelve su práctica profesional. Mientras que la formación pedagógica y teórica es significativa, pero no las privilegian como a las otras dos.

Derivado de la importancia que los docentes le otorgan a la parte disciplinar y práctica, es pertinente analizar otro aspecto importante sobre la formación docente de nivel superior: la manera en la que los profesores se incorporaron a la docencia como una práctica laboral, ya que muchas veces la docencia en este nivel educativo no es una experiencia que se visualice como profesión, lo que se puede ejemplificar con la siguiente lexía del Participante 4:

“Pues mira, al comenzar a dar clases, no, no tenía ni idea de lo que haría, sabrá a cuantos chavos eché a perder (risas). Estudié el Doctorado en Educación, mucho tiempo después, porque es algo que necesitaba para poder ser maestro, soy Ingeniero

Industrial, y, pues, doy mis clases sobre temas relacionados con la calidad y a los sistemas de calidad en las licenciaturas de Administración e Informática Administrativa, pero para ser docente de nivel superior, se requiere mucho más, sabes, es una preparación constante sí en la disciplina, porque todo conocimiento evoluciona, pero también en la parte pedagógica porque si no me preparo constantemente en esto último sería un Ingeniero Industrial que da clases, pero no un maestro”. (P. 4).

Al analizar la lexía anterior, se interpreta que la profesionalización de la docencia de nivel superior es una práctica laboral invisible en su comienzo, ya que no se reconoce como una forma de trabajo al egresar de la licenciatura, como sería en el contexto de otros niveles educativos, sobre todo en educación básica. Los docentes entrevistados manifestaron que no tenían interés en la docencia, fue un tipo de suerte la manera en cómo llegaron a dar clases, por tal motivo, no tenían una formación en la práctica de la docencia ni en aspectos pedagógicos, la cual fueron desarrollando con la misma experiencia y con cursos, talleres o posgrados posteriores a su incorporación a la universidad.

De este tópico se interpreta que la labor del docente es una práctica sumamente seria e importante, ya que está en sus manos la formación de los estudiantes en un campo disciplinar que contribuirá a su propio reconocimiento e identidad personal y social, por tal motivo, asumirse como docente de nivel superior es posicionarse como un agente praxico en el sentido de que se forma para contribuir a la propia formación de otros, es decir, de los alumnos.

Discusión

Al estudiar la formación docente, desde una postura cualitativa, conlleva analizar cómo ha sido el proceso de construcción pedagógica y disciplinar de los profesores. Abordarla desde una construcción crítica implica ser consciente de que es un proceso en el que convergen varios elementos: la sociedad, el contexto, su individualidad, la relación que tenga con el otro, la socialización, sus pautas de comportamiento, su disciplina y el estudiante. Bajo esta visión, la formación docente es un proceso nunca acabado, realizado por el propio docente y mediado por factores externos.

La formación docente, desde esta concepción, busca favorecer en el profesor la reflexión de sus actos pedagógicos. Del análisis e interpretación realizados, se logra dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y se consigue el cumplimiento del objetivo a partir de tres consideraciones importantes: 1) la docencia es una forma de personalización, que trasciende a la parte individual y social del sujeto, en este sentido es un dispositivo que otorga identidad y que integra el ser docente del profesor universitario a partir del reconocimiento que hace de sí mismo, pero también del que los otros hacen de él. Al abordarla de esta manera se vuelve un espacio de reconocimiento e identidad. 2) La formación docente universitaria se caracteriza por la convergencia entre la formación disciplinar y la pedagógica, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los docentes. Y, 3) se parte de la noción de que, en la formación docente, el ser docente es la incorporación de la labor pedagógica y disciplinar en donde los profesores concretan en su praxis educativa para ejercer la docencia.

Del análisis de los hallazgos propuestos, se alude a que la relación entre la formación disciplinar y pedagógica, se destaca por la importancia de integrar tanto la teoría como la práctica en ambos tipos de formación.

Por un lado, se señala que el profesor de nivel superior debe privilegiar la formación disciplinar, ya que le permite transmitir a sus alumnos los conocimientos especializados necesarios para su desarrollo profesional. Sin embargo, también es crucial no descuidar la formación pedagógica, la cual otorga al docente las herramientas didácticas para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia de la formación disciplinar ha sido discutida por autores como Shulman (1987), quien sostiene que es esencial para que los docentes puedan enseñar de manera efectiva los conocimientos propios de su campo. Esta formación no solo otorga un dominio teórico, también posibilita la aplicación de dicho conocimiento en situaciones prácticas, lo que contribuye a que el docente se consolide como experto en su área. Este tipo de formación permite que el profesor desempeñe un papel clave en la formación profesional de los estudiantes, quienes se benefician tanto del contenido teórico como de las aplicaciones prácticas que este les ofrece.

Por otro lado, la formación pedagógica, aunque a menudo subestimada en la educación superior, cumple una función necesaria. Tardif (2013) destaca que esta dimensión dota al docente de las herramientas metodológicas y didácticas necesarias para enseñar de manera favorable y que se incorporen los saberes en los estudiantes. Esta formación no solo se limita a la transmisión de conocimientos, también forma parte integral de la identidad profesional, ya que al adquirir habilidades pedagógicas se puede adaptar mejor a los distintos escenarios áulicos, crear un ambiente de enseñanza más genuino y reflexionar sobre su práctica educativa. En este sentido, la formación pedagógica no solo facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuye a la construcción de una identidad profesional más completa.

La propuesta anterior, permite al docente integrar los conocimientos especializados de su disciplina con las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar de manera reflexiva. La formación docente en el nivel superior no debe limitarse únicamente al dominio del contenido disciplinar, también debe incluir la capacidad de pensar críticamente sobre la propia práctica pedagógica.

De lo anterior, tanto la formación disciplinar como la pedagógica son componentes esenciales en la formación docente universitaria. La primera otorga al docente un dominio profundo de su campo de conocimiento, mientras que la segunda le brinda las herramientas para guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la relación entre formación docente e identidad profesional, se alude a que es fundamental en el contexto educativo, ya que la manera en que los educadores se forman influye significativamente en su autopercepción y en el rol que desarrollen en el aula. La formación docente no solo incluye la adquisición de conocimientos y habilidades metodológicas, también promueve el desarrollo de actos reflexivos y críticos que permiten a los educadores cuestionar sus enfoques pedagógicos y adaptarlos a las necesidades de sus estudiantes.

Al reflexionar sobre su práctica, los educadores pueden identificarse lo que les permite crecer tanto en lo personal como en lo profesional. Este proceso de autorreflexión no solo enriquece su identidad, también mejora el proceso de enseñanza que brindan a sus estudiantes. En definitiva, la formación docente y la identidad profesional están interrelacionadas en un ciclo continuo de desarrollo y adaptación. Al fortalecer ambos aspectos, se crea un entorno educativo más eficaz y enriquecedor, que beneficia

tanto a los educadores como a los estudiantes. Esta vinculación resalta la importancia de considerar cómo las experiencias de formación pueden impactar en la identidad profesional de los docentes, influyendo en su práctica educativa y en el aprendizaje de quienes educan.

Con la investigación presentada, se propone que los profesores universitarios visualicen su formación docente de manera que les permita generar experiencias educativas genuinas, a través del reconocimiento e identidad que les otorga su labor como formadores. Es decir, se parte de una visión que promueve la formación docente para que atienda las demandas disciplinares de los formados y que les permita a los educadores construirse y reconstruirse de manera personal, social y profesional.

La educación superior es un pilar de crecimiento y transmisión social que desemboca en el individuo para otorgarle identidad profesional y personal. Es así, como a través de esta se puede construir cierto bagaje cultural de la sociedad para darle significado. La formación docente es un elemento necesario e imprescindible en la educación universitaria, ya que de esta depende la formación de estudiantes.

Desde una visión crítica, la formación docente, refiere Duhalde (2008), no se reduce a enseñar contenidos, como un elemento rígido y exacto, sino que el desafío radica en enseñar y aprender a pensar reflexivamente. Bajo este esquema, Freire (2017) manifiesta que debe abrir el camino hacia la construcción de un pensamiento epistémico; entendiéndose este no a la mera teoría, sino a una forma de ser y estar en y para el mundo.

La formación de estudiantes está estrechamente vinculada con la del profesor, ya que es él, a través de su praxis educativa, quien es un

mediador en la formación del estudiante. En este sentido, es por lo que en esta investigación se privilegia la formación de profesores de nivel superior, reconociendo que en el escenario universitario dicha formación se consagra a partir de la formación pedagógica y la formación disciplinar. Ducoing (2014) menciona que la configuración de los individuos debe ser entendida como un proceso dialéctico en el que el alumno y el profesor emergen como sujetos de su propia experiencia y de sus objetivaciones en el devenir de un camino singularizado.

La docencia, en al ámbito de la educación superior, se vuelve profesión cuando se incorpora el ser docente de las personas que dan clases. En este sentido, ser docente surge como categoría analítica de la investigación y se concibe como la apropiación que los sujetos que se dedican a la docencia hacen de su praxis, la cual implica un reconocimiento tanto propio, como del formado y de su contexto, configurando así su identidad personal y profesional. Cuando el docente se apropia de su experiencia pedagógica, se favorece su reflexión de tal manera que la incorpora a su ethos profesional, convirtiéndose en una experiencia formativa genuina. Por tanto, el ser docente es la formación genuina que surge de la praxis pedagógica reflexionada.

A decir lo anterior, Ferry (2002), plantea que la formación docente implica un trabajo que vaya más allá de lo académico y profesional, involucra una construcción del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas. Así, manifiesta el autor, la formación del docente no se limita solo a lo profesional, porque esta invade todos los dominios del ser. La función de la formación docente es proporcionar un saber o conocimiento a los educandos o a los formados, el cual, en el nivel de educación superior, no necesariamente es disciplinar, también es personal, social, cultural y

político. Por tanto, manifiesta Filloux (1996), el verdadero formador es aquel que se sigue desarrollando, es decir formando, al formar al alumno. El reconocimiento que el docente de nivel superior hace de su labor conducirá a una experiencia educativa reflexiva que le permita orientar su práctica hacia una construcción permanente de su formación.

Durán (2014), manifiesta que los profesores, en este caso de nivel superior son, junto con los alumnos, los sujetos de mayor importancia en el acto educativo, porque son ellos quienes forman a los futuros profesionistas de las sociedades, Giroux (1998), los denomina intelectuales trasformativos. En el trabajo expuesto se plantea que dichos intelectuales reconsideren y transformen la naturaleza fundamental de las situaciones en las que se desarrolla su trabajo educativo, así su misión es la de crear las condiciones que se necesitan para investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos que permitan la formación del estudiante, pero también su propia formación.

La formación docente, refiere Barrón (2014), ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, señalando los requerimientos básicos que todo docente debe cubrir, sin embargo, es necesario que hagan una reflexión acerca de estos planteamientos a través de una visión crítica, que vayan más allá de una simple actualización, lo que implica la búsqueda de una nueva articulación entre la dimensión pedagógica y disciplinar, que son las que se proponen como tópicos de esta investigación. En este sentido, es necesario que el docente tenga un proceso de concienciación, es decir, que se cuestione sobre su propia formación como docente y como persona, para que favorezca la reflexión de su representación y rol educativo, así como de su ser docente y de su praxis formativa.

Finalmente, es necesario mencionar que los resultados de esta investigación presentan implicaciones significativas para las políticas de formación docente en las universidades. En primer lugar, es esencial que estas políticas promuevan la integración entre la formación pedagógica y la formación disciplinar, ya que esta convergencia permite que los educadores no solo adquieran un conocimiento profundo en su área de especialización, también que cuenten con las herramientas necesarias para impartir dicho conocimiento a los estudiantes. Así, las universidades deben establecer programas que equilibren la teoría y la práctica, asegurando que los futuros docentes sean competentes en ambas dimensiones.

Otro aspecto por considerar es el desarrollo de la identidad profesional de los docentes, la cual debe ser vista como un proceso dinámico. Los programas de formación deben centrarse en ayudar a los educadores a construir su identidad a través de la autoevaluación y el reconocimiento de su rol en el proceso educativo. La implementación de mentorías, redes de apoyo y oportunidades para compartir experiencias pueden ser mecanismos efectivos en este sentido. Asimismo, las universidades deben adaptar sus políticas a las particularidades del contexto local, reconociendo las demandas sociales, culturales y económicas de la comunidad educativa. Esta adaptación puede incluir la colaboración entre universidades y sociedad, asegurando que los programas de formación estén alineados con las necesidades reales de los estudiantes y de la sociedad.

De lo anterior, la realización de la investigación permitió analizar las visiones de los profesores para favorecer la propuesta de cursos o preparaciones más pertinentes a sus necesidades. Desde la propuesta planteada, la formación docente universitaria ha de partir de la crítica y reflexión de la praxis educativa para contribuir a que los docentes se constituyan continuamente como agentes formadores.

Referencias

- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., y Potter, J. (2003). El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (3), 14-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700302>
- Barrón, C. (2014). ¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela? Un acercamiento desde la pedagogía crítica. En P. Ducoing (Coord.), *Pensamiento Crítico en la educación* (pp. 277 – 287). IISUE.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Castro, R. (1996). En búsqueda del significado. Supuestos, alcances y limitaciones de los métodos cualitativos. En I. Szasz y S. Lerner (Eds.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. El Colegio de México.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.
- Ducoing, P. (2014). La eficacia versus la emancipación del sujeto en la formación de profesores. En P. Ducoing (Coord.), *Pensamiento Crítico en la educación* (pp. 425 – 440). IISUE.
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. G. Gómez y A. Fernández (Comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 201 – 213). CLACSO.
- Durán, N. D. (2014). Corrientes críticas en la educación: Cuestionamiento de una propuesta didáctica mexicana. En P. Ducoing (Coord.), *Pensamiento Crítico en la educación* (pp. 217 – 253). IISUE.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires*.
- Ferry, G. (2002). *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Foucault, M. (1979). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Siglo XXI*
- Freire, P. (2015). *Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.*
- Freire, P. (2017). *Política y Educación. Siglo XXI.*
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Bergin & Garvey.*
- Gómez Veas, G. (2023). Formación, crecimiento y virtud: fines de la educación. *Educación y Educadores*, 26(1), e2611. <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.1>
- Hegel, G. (2017). *Fenomenología del espíritu. Fondo de cultura económica.*
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Narcea.*
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry. SAGE Publications.*
- Lozano, J. I. (2006). Normalistas .vs. universitarios o técnicos.vs. rudos: las prácticas y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales. *Plaza y Valdés.*
- Paulston, R. (2000). Representaciones de paradigmas y teorías en educación comparada. En. J. Calderón López – Velarde (Coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 211 – 233). *Plaza y Valdés.*
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación. UOC.*
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>

- Sayago, Z. B. (2003). El Eje de Prácticas profesionales en el marco de la formación docente (Un estudio de caso) [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili <http://www.tdx.cat/handle/10803/8900>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Tardif, M. (2013). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones.
- Valles, M. (2007). Entrevistas cualitativas. Centro de investigaciones sociológicas.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 19-66). Gedisa.
- Yurén, T. (2000). Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. Paidós Educador.
- Yurén, T. (2013). Ciudadanía y Educación. Juan Pablo Editor.
- Yurén, T., Navia C. y Saenger, C. (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Pomares.

Envío a dictamen: 29 agosto 2024

Reenvío: 26 septiembre 2024

Aprobado: 28 noviembre 2024

Alejandra Magali Torres Velázquez. Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Participación en la exposición

fotográfica: Jóvenes en la Ciencia llevada a cabo de abril a julio de 2023. Cuenta con diversas publicaciones entre artículos científicos y capítulos de libros. Correo electrónico amtorresv_s@uaemex.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8545-3222>

Martha Elizabeth Zanatta Colín. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de México, cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas y diversos capítulos de libros. Correo electrónico: mezanattac@uaemex.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5978-7854>