

El perfil multirreferencial de docentes universitarios: Una reflexión colectiva en el seno de un proyecto de investigación-acción

The multireferential profile of university professors:
A collective reflection within an action research project

Juan Andrés Elías Hernández¹

Resumen

Este documento ofrece elementos para discutir las condiciones en que se realiza la docencia universitaria y los procesos de formación del profesorado, especialmente en el nivel de educación superior, a partir de una experiencia de investigación-acción fundamentada en el paradigma participativo-cooperativo. El eje central lo constituye el análisis colegiado que se realizó en el seno del grupo sobre de las creencias educativas de los maestros participantes, en las dimensiones epistemológica, sociológica, psicoeducativa y pedagógica. La experiencia, haciendo uso de diversas técnicas de recopilación-construcción de información, como la entrevista, el taller investigativo y el diario de reflexión compartido, permitió comprender la manera en que se articulan las creencias educativas de los docentes, y a partir de esto, determinar una ruta de reflexión y formación que facultara al profesorado, discutir sus vacíos y debilidades, así como trazar rutas para el desarrollo de mejores concepciones educativas, y en consecuencia, mejores procesos de enseñanza-aprendizaje; además fue posible implementar una propuesta alternativa para —y desde— la práctica docente, y con esto sentar un precedente que ofreciera elementos para la discusión de las oportunidades y los desafíos que se presentan en este tipo de procesos formativos a contracorriente

¹ Juan Andrés Elías Hernández. Docente de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Ciudad Juárez, México. Es licenciado en Educación, Maestro en Investigación Educativa Aplicada (PNPC) por la UACJ. Correo electrónico: andres.elias@uacj.mx
ID: <http://orcid.org/0000-0002-0876-3542>

Palabras clave

Docencia universitaria, perfil del profesor, investigación-acción, formación docente.

Abstract

This document offers elements to discuss the conditions in which university teaching is carried out and the processes of teacher training, especially at the level of higher education, based on a research-action experience based on the participatory-cooperative paradigm. The central axis is the collegial analysis that was carried out within the group on the educational beliefs of the participating teachers, in the epistemological, sociological, psychoeducational and pedagogical dimensions. The experience, making use of diverse techniques of information gathering and construction, such as the interview, the investigative workshop and the shared reflection journal, allowed to understand the way in which the educative beliefs of the teachers are articulated, and from this, to determine a route of reflection and training that empowers teachers, to discuss their gaps and weaknesses, as well as to trace routes for the development of better educational conceptions, and consequently, better teaching-learning processes; it was also possible to implement an alternative proposal for -and from- the teaching practice, and with this to set a precedent that offered elements for the discussion of the opportunities and challenges that arise in this type of training countercurrent processes.

Keywords

University teaching, teacher profile, action research, teacher training.

Problema de estudio

La educación superior en México es un complejo sistema que agrupa a 4,430,248 estudiantes y 460,272 docentes en sus distintos niveles, modalidades y tipos de sostenimiento, con una cobertura total —sin incluir posgrado— del 37.3%; para el caso de Chihuahua incorpora a 134,680 estudiantes y 14,024 docentes (SEP, 2017). Ante estos datos es evidente el limitado avance que el Sistema Educativo Superior posee en términos de cobertura, pese a concebirse como uno de los elementos fundamentales para “el desarrollo democrático, social y económico del país” (SEP, 2013, p. 8).

No obstante, si bien se reconocen los limitados alcances, es indudable el crecimiento en cuanto a oferta educativa y cobertura en el nivel de

educación superior en México; respecto al último indicador cabe contrastar que en 1950 la cobertura era apenas del 1.3%, unas décadas después, en 1998, se alcanzó el 16.8% (ANUIES, 2000), y en las décadas posteriores se ha logrado elevar la cobertura en poco más del doble. Este avance ha traído consigo la posibilidad de que muchos jóvenes ingresen, cursen y concluyan sus estudios universitarios, coadyuvando en un incremento de sus alternativas para acceder a mejores condiciones de vida.

Para algunos teóricos este cambio en cuanto a cobertura y a las características de la población con acceso a la educación superior, conlleva un elemento problemático; en las aulas universitarias actuales se encuentran estudiantes que poseen capitales académicos y culturales notoriamente acotados, con deficientes hábitos de estudio, y limitadas aspiraciones y expectativas educativas, que se distancian del tradicional perfil alineado a la cultura y rigor académico (Biggs, 2005). Este estudiante con características distintas le ofrece mayores retos al docente universitario, que en adelante habrá de desarrollar estrategias para la motivación, para la recuperación de saberes indispensables no adquiridos en fases previas, y para el favorecimiento de aprendizajes profundos, todo en el marco de un contexto sociocultural también distinto y cambiante.

Aunado a lo anterior es importante señalar que de acuerdo con la tendencia educativa actual —y hegemónica—, el docente asume una serie de funciones más allá de la propia enseñanza, al menos para el caso de profesores universitarios de tiempo completo. Estos actores educativos son exigidos, auditados e incentivados en términos de su desempeño en tareas de docencia, investigación, tutoría y extensión; lo que en suma deriva en una práctica demandante, tanto en cuestiones administrativas y organizativas, como en las académicas propias del acto de educar, deviniendo en un detrimento de la docencia (Monreal, 2009).

Otro elemento en este entramado problemático lo conforman las características propias del docente de educación superior. De acuerdo con Jiménez, Hernández y Ortega (2014) el maestro universitario es, principalmente, un profesional en su área de conocimiento y en los procesos de investigación propios de su campo; sin embargo sus saberes didáctico-pedagógicos son limitados, y en algunos casos nulos, lo que tiene por consecuencia que su práctica docente se construya principalmente de su experiencia como estudiante —replicando patrones que concibe adecuados—, y de las experiencias que recupera “sobre la práctica” (p. 7).

Desde una perspectiva teórica Caballero (2013) coincide en que la formación del profesorado atraviesa por cuatro fases:

La fase pre-formativa, que engloba el conjunto de experiencias escolares previas que influyen en el desarrollo de una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como de los agentes implicados en ambas. La segunda fase es la formación inicial, que es aquella que tiene lugar en una institución específicamente orientada a la formación de profesorado. La tercera fase, de inducción o de iniciación del principiante, abarca las primeras experiencias dentro de la profesión. Y, finalmente, la fase de desarrollo profesional o aprendizaje a lo largo de la vida, comprende todas aquellas actividades en las que el profesorado se implica con el fin de mejorar y perfeccionar su actuación profesional (p. 392).

De acuerdo con esta tipología es evidente que la fase de formación inicial constituye un vacío para el profesorado universitario, que resulta en un débil basamento paradigmático, teórico, técnico e instrumental para el desarrollo de experiencias educativas efectivas. Por su parte, las distintas universidades buscan subsanar a través de diversas vías estas debilidades, ya sea en la fase de inducción, como en la etapa de desarrollo profesional.

Como fue planteado, la fase preformativa se constituye de todas las experiencias escolares previas al ejercicio de la docencia, no obstante se considera, desde una perspectiva ampliada, que la conformación paradigmática de un docente trasciende los espacios escolares y se hunde en la propia complejidad de la vida; es decir, el ser docente responde, al menos, a las creencias de orden epistemológico, sociológico, psicoeducativo y pedagógico construidas en el lento trajín de la vida, que por mucho rebasa las experiencias escolares.

Se ha llamado con el término “creencias” a esta compleja red de esquemas cognitivos a través de los cuales el ser humano se explica la realidad circundante, o en su caso el docente, explica, comprende o construye el fenómeno educativo. En el estudio de estas creencias educativas se han utilizado diversos conceptos, como ideas y creencias (Ortega y Gasset, 1940), compromisos e implicaciones (Ardoino, 1980), teorías implícitas (Pérez, Mateos, Scheuer, y Martín, 2006) o concepciones (Peme-Aranega et al., 2009), sin llegar a acuerdos concluyentes o a la unificación de criterios. Sin embargo, todos los estudiosos del fenómeno coinciden en el carácter orientador de estas creencias en la práctica docente, como un “componente relevante en las decisiones educativas y la configuración de las prácticas de enseñanza de los maestros” (Fernández, Pérez, Peña, y Mercado, 2011, p. 572), y su reflexión constituye el “primer

paso para generar en ellos, por un lado, concepciones más adecuadas y, por otro, un mejoramiento en las prácticas áulicas” (Peme-Aranega et al., 2009, p. 285).

Dos elementos adicionales contribuyen a la construcción del problema de estudio, en primera instancia la hegemonía de la formación docente centrada en aspectos técnico-instrumentales, y en segundo término, la concepción del docente como objeto de formación y no como sujeto de su transformación. Para Feixas (2013) las propuestas de formación docente “presentan una tendencia predominantemente técnica, prescriptiva, concebida para el desarrollo puntual de habilidades (p. 231). Este tipo de formación, de acuerdo con Gatti (2008) no promueve la autogestión de los procesos formativos, ni el análisis profundo y reflexivo del complejo fenómeno educativo, además de constituirse en un “instrumento de control social” (p. 75). En suma, dichas experiencias de capacitación o entrenamiento resultan limitadas si se concibe a los docentes como profesionales autónomos, críticos y creativos, y no únicamente como “sujetos pasivos, sumisos, obedientes: buenos técnicos que aplican lo que proponen los expertos (Guzmán, 2005, p. 6).

Referentes empíricos y teóricos

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) concluyó a finales del año 2000 el desarrollo de su modelo educativo denominado UACJ Visión 2020, que en su componente pedagógico establecía un proceso educativo de corte constructivista (UACJ, 2000). Paulatinamente dicho modelo fue revitalizando la vida académica y para el año 2004 tuvo un mayor impulso a través del Programa de Implementación de Modelo Educativo, que tenía por objeto formar a la planta docente en el nuevo modelo pedagógico (Silva, 2007); dicho programa se constituye de una serie de cursos teórico-prácticos que abordan como temas centrales 1) Modelo pedagógico, 2) Planeación didáctica, 3) Estrategias de enseñanza-aprendizaje, 4) Materiales didácticos, 5) Uso de tecnologías de la información y comunicación en el aula, 6) Evaluación educativa, 7) Desarrollo de habilidades docentes y 8) Equidad de género; estas experiencias formativas en conjunto constituyen la Certificación en Modelo Pedagógico UACJ.

Tanto el modelo pedagógico, como su correspondiente difusión e implementación no han estado exentas de problemáticas que han llevado a la propia institución a repensar, entre otros aspectos, su proceso de formación docente. En este tenor, Elías, Rodríguez y Solís (2015) desarrollaron una evaluación del modelo pedagógico que, respecto a la formación de docentes, concluyó que: a) los docentes participantes no

habían construido saberes suficientes que les permitieran comprender la propuesta pedagógica, b) el nivel de transferencia de los contenidos de los cursos de formación docente al aula era limitado, y c) el proceso formativo del profesorado exhibía deficiencias que dificultaban el logro de sus propósitos.

Estos hallazgos detonaron el establecimiento de nuevas líneas de investigación e intervención, en específico sobre los contenidos y los procesos que se habrían de asumir para el desarrollo de una formación docente que respondiera a los retos actuales de la educación superior. La mirada se dirigió, por un lado a las creencias educativas que los docentes poseían como uno de los contenidos centrales en su formación, y por otro lado, a la investigación-acción como la vereda a recorrer-construir para coadyuvar en la conformación de un profesorado autónomo, reflexivo y crítico.

Como previamente fue esbozado, las creencias educativas constituyen el basamento donde se yergue la práctica docente, son el continente, el terreno sobre el que acontece (Ortega y Gasset, 1940), de ahí que la reflexión sobre las mismas constituya el punto de partida para la transformación de la enseñanza. Tomando como eje central esta perspectiva se elige el análisis multirreferencial de la práctica docente (Elías, 2016), como la propuesta teórica para emprender el estudio de los posicionamientos epistemológicos, sociológicos, psicoeducativos y pedagógicos que los docentes manifiestan como el sustento de su actuar, y que responden a los siguientes cuestionamientos:

Tabla 1. Cuestionamientos a la docencia desde los distintos referentes

Referente Epistemológico	Referente Sociológico
¿Qué es el conocimiento?, ¿es posible llegar a conocer?, ¿el objeto de conocimiento es independiente del sujeto cognoscente?, ¿qué determina que un conocimiento sea verdadero?, ¿cómo se llega a conocer?, y ¿qué construye el conocimiento, el razonamiento o la experiencia?	¿Qué es la realidad?, ¿qué implica concebir a la educación como un hecho social?, ¿cuál es la función social de la educación?, ¿cuál es la función social del educador?, ¿cuál es el objetivo de su asignatura?, y ¿en qué abona a los estudiantes en el marco de la sociedad?
Referente Psicoeducativo	Referente pedagógico

<p>¿Qué es el aprendizaje?, ¿cómo se lleva a cabo el aprendizaje en las personas?, ¿qué elementos son los que influyen en el aprendizaje?, ¿cuál es el papel del docente y del estudiante?, y ¿qué estrategias de enseñanza-aprendizaje son las que permiten mejores resultados?</p>	<p>¿Cuál es la finalidad última de la educación?, ¿cómo se alcanza esta finalidad (medios)?, ¿qué interacciones y tareas son las que es recomendable que realice el docente?, ¿Cuáles son las características idóneas de un estudiante?, y ¿cómo se distribuye el poder en el aula?</p>
--	---

Fuente: Tomado con adecuaciones de Elías (2014).

La respuesta que el maestro ofrezca a estas interrogantes configura su perfil multirreferencial, dilucidando sus creencias educativas y la forma en que se articulan e interrelacionan en su discurso y en su práctica docente. Dicho perfil se analiza a través de tres bandas de consistencia interna que atraviesan las distintas disciplinas y configuran una tipología de la práctica docente, a saber, docencia tradicionalista, constructivista y crítica. Dichas bandas de consistencia se definen como un “conjunto de posicionamientos teóricos provenientes de distintas disciplinas, que de acuerdo con un análisis lógico, resultan complementarios, mostrando coherencia en conjunto, de manera que puedan integrarse en un perfil más o menos exento de contradicciones internas” (Elías, 2016, p. 85).

Figura 1. Visión Multirreferencial de la Práctica docente

	DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA			DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA		DIMENSIÓN PSICOEDUCATIVA		DIMENSIÓN PEDAGÓGICA			
	POSIBILIDAD	ESENCIA	ORIGEN	FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA	REFLEXIÓN DOCENTE	TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	PARADIGMAS PSICOEDUCATIVOS	PARADIGMAS EDUCATIVOS	EJERCICIO DEL PODER	ENFOQUE DE ENSEÑANZA	
PERFIL DOCENTE TRADICIONALISTA	DOGMATISMO	REALISMO Ingenuo Natural	EMPIRISMO	FUNCIONALISTAS	EMPÍRICO ANALÍTICA	TÉCNICA	AMBIENTALISTAS	CONDUCTISTA	CENTRADO EN LA ENSEÑANZA	COERCITIVO	EJECUTIVO
PERFIL DOCENTE CONSTRUCTIVISTA	ESCEPTICISMO	IDEALISMO	RACIONALISMO		ENFOQUE COMPRENSIVO INTERPRETATIVO	PRÁCTICA					
PERFIL DOCENTE CRÍTICO	CRITICISMO	REALISMO CRÍTICO	APRIORISMO		TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN	CRÍTICA	INTERACCIONISTAS	PSICOGENÉTICO	CENTRADO EN EL PROCESO	COLECTIVO	LIBERADOR CLÁSICO
		REALISMO HISTÓRICO		TEORÍA DE LA RESISTENCIA	SOCIOCULTURAL		ENFOQUE LIBERADOR CRÍTICO (EMANCIPADOR)				

Fuente: Adecuado a partir de Elías (2016).

Para la construcción de este perfil multirreferencial se tomaron elementos, principalmente, de Hessen (2001) para la dimensión epistemológica; Bravo, Díaz-Polanco, y Michel (1985) y Feito, (2001) para la dimensión sociológica; Martínez (2009) y Hernández (2004) para la dimensión psicoeducativa; y, Barr y Tagg (1995), Martínez (2007) y Fenstermacher y Soltis (2007) para la dimensión pedagógica. Para profundizar en cada una de estas dimensiones se recomienda la lectura de Elías (2016).

Preguntas y objetivos

Este documento se desprende de una investigación más amplia que se planteaba como pregunta general: ¿Cómo desarrollar un proceso de formación de docentes desde una perspectiva participativa que fomente la autodeterminación y la autogestión de los procesos formativos en un grupo de maestros de educación superior? Para responder a esta interrogante se desarrolló un ejercicio de investigación-acción, que entre otros objetivos específicos establecía: Realizar un diagnóstico que permita conocer las concepciones educativas y modelos didácticos de maestros de los cuatro institutos de la UACJ, así como las problemáticas y obstáculos que expresan en el ejercicio de su función docente. Este objetivo específico es al que responde el presente documento.

La metodología empleada

Como fue planteado, este ejercicio se concibió como un proceso de investigación-acción, cuyo eje central fue una experiencia formativa denominada Taller Integral de Formación Docente. Este taller se propuso como una experiencia alternativa de formación para —y desde— la práctica del profesorado, estableciendo de manera participativa los principios que orientarían el trabajo; algunos de ellos fueron el carácter participativo y horizontal en cuanto a los procesos de construcción y reconstrucción de saberes, el diálogo abierto y respetuoso como la estrategia central, y la articulación armónica entre la teoría y la experiencia viva en una dinámica dialéctica. En tal sentido, se coincide con Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez (2013) cuando afirman que:

Las investigaciones que tienen la mayor capacidad para aumentar la formación del profesorado y la mayor probabilidad de influir en la práctica son los que se realizan "por" y "con" los docentes, en equipos que cruzan disciplinas y niveles, donde los profesores no son consumidores de conocimiento externo, sino coproductores y

agentes de cambio en los problemas que realmente les afectan en sus clases (p. 714).

En sintonía, se convino utilizar el paradigma participativo/cooperativo propuesto por Heron y Reason (2008), que ontológicamente concibe una “realidad participativa: subjetiva-objetiva; cocreada por la mente y el universo dado” (Guba y Lincoln, 2012, p. 45); epistemológicamente incorpora conocimientos experienciales, proposicionales y prácticos en una transacción participativa con el mundo; y metodológicamente se adhiere a la investigación-acción participativa o colaborativa, en la que el control de la acción por parte de los miembros es el propósito primordial.

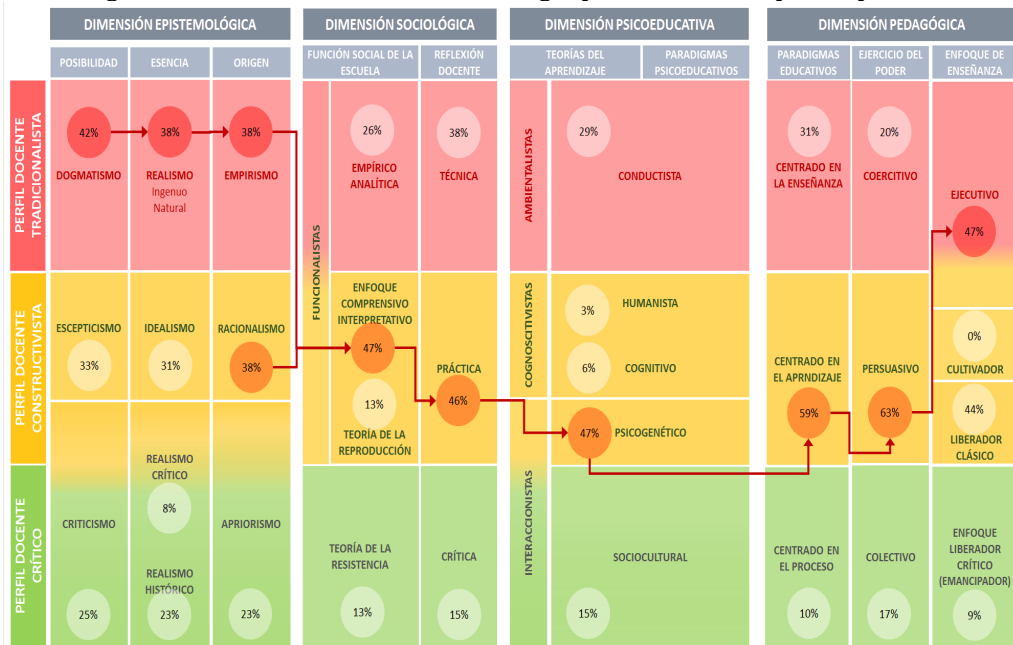
La investigación-acción se define como un estudio participativo de una situación social, con la intención de comprender y resolver una problema, en el que la práctica sobre la que se investiga y el proceso investigativo, son uno mismo (Elliott, 2005). La pertinencia de esta investigación radica pues, en la posibilidad de desarrollar ejercicios alternativos e innovadores de formación docente, que respondan de manera oportuna y efectiva a las necesidades que el contexto histórico presenta y que el maestro determina como acuciantes. Respecto a las técnicas de recopilación-construcción de información se utilizaron la entrevista a profundidad, el taller investigativo y los diarios de reflexión compartidos a través de la Herramienta Teams del paquete Office 365.

Discusión de los resultados

En el estudio participaron 25 docentes, 16 hombres y nueve mujeres, entre los 32 y 65 años de edad, principalmente del estado de Chihuahua (14), todos mexicanos; la experiencia frente a grupo que poseían fluctuó entre los cuatro y 38 años, en específico tres con menos de 10 años, catorce entre 10 y 20 años, y ocho de ellos con más de veinte años en función docente; dos maestros adscritos al Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte (IADA), cinco a Ingeniería y Tecnología (IIT), ocho a Ciencias Biomédicas (ICB), y finalmente 10 de ellos al Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA); como última característica, 22 docentes estaban certificados en modelo pedagógico y los tres restantes al menos habían acreditado un curso de formación didáctico-pedagógica.

A partir de las entrevistas a profundidad realizadas al inicio de la experiencia se construyó un perfil multirreferencial del grupo que arrojó los siguientes resultados:

Figura 2. Perfil multirreferencial del grupo de docentes participantes.



Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente el análisis, tanto individual como colectivo, mostró que los distintos posicionamientos o creencias educativas de los maestros, explícitas e implícitas, resultaban paradigmáticamente incompatibles, derivando en contradicciones al interior de su discurso, y con relación a su práctica docente. Asimismo, no pocas creencias manifiestas, aun cuando consistentes en su propia banda, resultaron discordantes con la propuesta constructivista que promueve la institución, es decir, las creencias, principalmente de corte tradicionalista, se enfrentan a las orientaciones constructivistas derivando en conflictos internos o prácticas distantes del actuar esperado por el docente.

Otro elemento que resulta importante señalar es que la reflexión referente a las dimensiones epistemológica y sociológica, es, a excepción de algunos casos, preponderantemente limitada. La dimensión epistemológica es fundamental para comprender las perspectivas educativas constructivistas, que en esencia constituyen una prolongación práctica de una teoría de conocimiento. Por otro lado, los posicionamientos sociológicos permiten comprender el carácter sociocultural, contextual y diacrónico de la educación, y desplegar en consecuencia, procesos conscientes orientados por principios como la equidad, la justicia social y la dignidad humana. Por

tanto, se considera que estos vacíos constituyen un obstáculo para aspirar a mejores procesos educativos.

El estudio también permitió la reflexión en torno a la manera en que la práctica docente es condicionada por el contexto sociocultural, institucional-normativo, escolar y áulico, que en no pocas ocasiones contraviene las propias creencias y aspiraciones del profesorado, estableciendo una distancia entre las aspiraciones del docente y las posibilidades reales de llevarlas a cabo.

Finalmente, la experiencia permitió comprender la riqueza de los ejercicios en los que el profesorado se apropia de la voz, en donde sus necesidades acuciantes son objeto de estudio, en las que el diálogo respetuoso y la reflexión crítica son el proceso y el fin, y en donde la horizontalidad y el reconocimiento de los saberes individuales son un principio insoslayable. Después de esta experiencia se reafirma la convicción de que la aspiración de la formación de docentes es, ante todo, constituirse en un proceso de deconstrucción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. Al viabilizar esa des-sujetación, la formación permanente... pero no continua, favorece la construcción de una autonomía y una identidad profesional lúcidamente asumidas, con fundamentos teóricos, técnicos y axiológicos. (Gatti, 2008, p. 75).

Referencias

- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU, 11(2), 391-412.
- ANUIES. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Distrito federal, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación. Recuperado el 2018 de Mayo de 29, de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid, España: Narcea.
- Barr, R., & Tagg, J. (1995). *De la Enseñanza al Aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. Change.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España: Narcea.
- Bravo, V., Díaz-Polanco, H., & Michel, M. A. (1985). *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber* (Sexta ed.). DF, México: Juan Pablos.

- Elías, J. (2014). Ideas y creencias epistémicas, sociológicas, psicoeducativas y pedagógicas que subyacen a la práctica docente en el nivel medio superior. Memorias del IV Congreso Internacional de Educación Superior. La formación por competencias. San Cristobal de las Casas, Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Elías, J. (2016). Compromisos e Implicaciones que Subyacen a la Práctica Docente en Educación Media Superior. Una mirada desde la multirreferencialidad. Ciudad Juárez, Chihuahua, México: UACJ. Obtenido de <http://erecursos.uacj.mx/handle/20.500.11961/3589>
- Elías, J., Rodríguez, J., & Solís, F. (2015). Evaluación del modelo pedagógico UACJ 2020: La perspectiva docente. Memorias del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, Chihuahua, México: Congreso Mexicano de Investigación Educativa.
- Elliott, J. (2005). La investigación-acción en educación (Quinta ed.). (P. Manzano, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Feito, R. (2001). Teorías sociológicas de la educación. En M. Rodríguez (coord.), Temas de sociología I (págs. 421-436). Madrid: Huerta Fierro Editores.
- Feixas, M., Durán, M., Fernández, I., Fernández, A., García, M., Máquez, M., . . . Lagos, P. (2013). Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. Revista de Docencia Universitaria. REDU., 11(3), 219-248.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (2007). Enfoques de la enseñanza. (A. Bixio, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clase de ciencias naturales de educación secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(49), 571-596.
- Gatti, E. (2008). La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente v/s capacitación continua. Docencia, hacia un movimiento pedagógico nacional(36), 69-76.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin, & Y. Lincoln, Manual de investigación Cualitativa, Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa (V. Weinstabl, Trad., págs. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.
- Guzmán, C. (19 de Septiembre de 2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Revista Iberoamericana de Educación, 1-11.

- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. D. F., México: Paidós.
- Heron, J., & Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Cooperative Inquiry. En P. Reason, & H. Bradbury, *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (págs. 366-380). London: Sage Publications.
- Jiménez, Y., Hernández, J., & Ortega, J. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1-27.
- Martínez, R. (2007). *Educación, poder y resistencia. Una mirada crítica a la vida escolar*. Chihuahua, México: Doble Hélice.
- Martínez, R. (2009). *Un Acercamiento Crítico a las Teorías del Aprendizaje*. Recuperado el 03 de Diciembre de 2015, de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/AporTeoDAprend_NTec/unidad3/AcercamientoCriticoTeoriasAprendizaje_U3_ETEO13.pdf
- Monreal, M., & Ruiz, E. (2009). La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria. El caso de la Universidad Pablo de Olavide. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*.(4), 1-12.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Argentina: Espasa-Calpe.
- Peme-Aranega, C., Mellado, V., De Longhi, A., Moreno, A., & Ruiz, C. (2009). La interacción entre concepciones y la práctica de una profesora de Física de nivel secundario: Estudio longitudinal de desarrollo profesional basado en el proceso de reflexión orientada colaborativa. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 283-303.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 55-94). Barcelona: Grao.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017*. Ciudad de México: SEP.
- Silva, C. (2007). Evaluación y burocracia. Medir igual a los diferentes. *Revista de Educación Superior*, XXXVI(3), 7-24.
- UACJ. (2000). *Modelo Educativo UACJ Versión intermedia*. Ciudad Juárez: UACJ-Dirección General de Apoyo Académico.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de la Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional de la UACJ, y en especial al titular, el Mtro. Ángel Fernando Gómez Martínez, a quien le debo mi más profundo agradecimiento.