



ISBN: 9786073024938

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Yurén T., García Pascacio, L. E., y Briseño Agüero, S. (2019).
Principios éticos para la formación centrada en el
aprendiente.

En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional
y responsabilidad social universitaria: experiencias
institucionales* (pp. 115-131). Ciudad de México: Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Principios éticos para la formación centrada en el aprendiz

Teresa Yurén, Luis Enrique García Pascacio y Silvia Briseño Agüero

INTRODUCCIÓN

Los profesores universitarios en el mundo actual son sometidos a múltiples evaluaciones. Del resultado de éstas depende en buena medida el financiamiento que obtienen las universidades. Con el objetivo de examinar críticamente los criterios e indicadores que se han establecido para evaluar a los profesores, un grupo de académicos mexicanos y españoles nos propusimos realizar una investigación acerca de lo que estudiantes y profesores(as) consideran como “buen profesor” universitario.¹ El propósito de este capítulo es el de presentar algunos resultados de la fase exploratoria de esta investigación en la que se revisó la literatura sobre el tema y se hizo un sondeo mediante la aplicación de tres preguntas abiertas a profesores(as) y alumnos(as) en una universidad pública estatal mexicana. Los hallazgos que resultaron del análisis permitirán elaborar un cuestionario que se aplicará en la siguiente fase de la investigación.

La investigación tiene como antecedente las recomendaciones de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO por sus siglas en inglés) (1998) en el sentido de que las instituciones de educación superior (IES) deben cambiar el enfoque centrado en el profesor por el enfoque centrado en el aprendiz. Se ha pretendido seguir esta recomendación por la vía prescriptiva (con reglamentos o modelos de formación obligatorios) y mediante

1 Proyecto Evaluación de la Calidad del Profesorado en Universidades de México y España, apoyado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, Convocatoria 2015, Integración de redes temáticas de colaboración académica).

la formación y capacitación del profesorado. El examen exploratorio que hicimos muestra que en algunos casos se aprecian avances, pero también se revelan resistencias. En relación con éstas, elaboramos el supuesto de que el enfoque centrado en el aprendiente hace necesaria una forma de relación con los(as) estudiantes caracterizada por el principio del reconocimiento (Ricoeur, 2006; Honneth, 2010) y por el de la racionalidad comunicativa (Habermas, 1989, 1991). Ambos principios exigen un descentramiento importante por parte del profesor y una cierta pérdida de poder que parece estar en el centro de las resistencias.

EL MÉTODO

Para la revisión de la literatura seguimos un procedimiento analítico-sintético (Yurén, Hirsch y Barba, 2013) que se resume en los siguientes momentos: a) definición de criterios para la búsqueda del material por analizar; en este caso, se determinó que fueran artículos de investigación relacionados con la temática, publicados entre 2005 y 2015, en revistas latinoamericanas y españolas incluidas en bases de datos reconocidas internacionalmente; b) localización de los trabajos por revisar y depuración del listado conforme a los criterios establecidos; c) lectura y elaboración de 186 resúmenes analíticos;² d) sistematización y contrastación de la información, y e) organización de los hallazgos y elaboración de conclusiones.

Las preguntas abiertas sobre las características del buen profesor universitario versaron sobre qué es y qué hace, cómo se llega a ser buen profesor universitario y lo que se recomienda a las y los profesores para lograr esas características. La intención fue explorar la percepción de estudiantes y profesores(as) de los posgrados de distintas áreas del conocimiento sobre las formas de relación que se atribuyen al buen profesor. La aplicación se realizó a una muestra ponderada de estudiantes y profesores(as) de los posgrados de una

2 En esta tarea participamos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

universidad pública mexicana. La muestra fue de 137 estudiantes (76 mujeres y 61 hombres) y 76 profesores(as) (41 hombres y 35 mujeres). Las respuestas transcritas fueron trabajadas con el programa Atlas ti7, que facilitó la codificación abierta y axial —conforme a las pautas que establecen Strauss y Corbin (2002)—, así como la visualización de las relaciones entre códigos. Los resultados de este trabajo complementaron los hallazgos de la revisión de la literatura que presentamos enseguida.

EL ENFOQUE CENTRADO EN EL APRENDIENTE.

AVANCES Y RESISTENCIAS

Los artículos que examinamos muestran que el cambio de enfoque aún no se da del todo y enfrenta resistencias. En varios de esos artículos, se constata la prevalencia del enfoque centrado en el profesor. En algunos de los casos estudiados predomina la idea de que el mejor profesor es el que más sabe de su disciplina, así como el supuesto de que si el estudiante no aprende es porque no se esfuerza, arrastra carencias en su formación o no tiene talento (Alvarado y Flores Camacho, 2010). En estas condiciones, los(as) profesores rara vez ponen en cuestión su práctica. Esta idea suele acompañarse del supuesto de que la función del profesor radica en proporcionar información de manera eficiente, en la menor cantidad de tiempo posible (Gómez-López, 2005). Incluso quienes se han apropiado de un discurso de corte constructivista —acorde con el enfoque centrado en el aprendiente—, en la práctica, no promueven en sus estudiantes aprendizajes significativos, estratégicos y situados en contexto (Estévez y Martínez, 2011). Si la creencia que prevalece es que el profesor cumple bien si es un buen trasmisor de información, entonces no es de extrañar que se considere que el estudiante tenga como función principal la de procesar esa información. Considerando que lo que se trasmite es información alusiva a saberes teóricos y procedimentales —puesto que los saberes técnicos y prácticos se aprenden por experiencia y no son trasmisibles (Minet, 1995)—, los hallazgos de investigaciones realizadas en el contexto

mexicano revelan la importancia que se da a la función trasmisora. En el mismo tenor, estudios llevados a cabo en diversas universidades mexicanas en el marco de un proyecto interinstitucional coordinado por Ana Hirsch (2009) mostraron que profesores(as) y estudiantes de posgrado asignan un alto valor a las competencias cognitivas, por encima de las competencias éticas y técnicas, mientras que asignan un escaso valor a las competencias afectivas y sociales.

Pese a esa prevalencia, también hay investigaciones que muestran avances en la apropiación del modelo centrado en el aprendiente. Una de ellas señala que los profesores, además de sentirse preparados en la materia, están preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes e implican a éstos en el proceso (Fernández-Cruz y Romero, 2010). Otra sostiene que el estudiante se hace cargo de su proceso de aprendizaje gracias a que el docente ha logrado incentivar en él un compromiso y un proceso de reflexión, además de favorecer la duda, la producción creativa y la experiencia práctica (Dávila *et al.*, 2013).

El enfoque centrado en el aprendiente requiere la aplicación de nuevas estrategias, como la del aprendizaje basado en problemas (ABP) que, según algunos estudios, contribuye a adquirir habilidades de análisis, inferencia y evaluación, así como un mejor balance en el uso del pensamiento inductivo y deductivo (Olivares y Heredia, 2012); esta estrategia también permite que los estudiantes puedan explorar y articular los diferentes contenidos de la materia, y relacionar aquello que se trabaja con situaciones de la realidad (Rué, Font y Cebrián, 2011). Otra estrategia es la tutoría; al respecto, los estudiantes que afirman haber vivido la experiencia de una tutoría cercana y constante expresan satisfacción y seguridad (Moreno, 2011). Otra más consiste en promover la relación maestro-aprendiz (Lobato y De la Garza, 2009). El éxito de estas estrategias parece radicar en la colaboración (D'Onofrio *et al.*, 2011), que contribuye a la coconstrucción del conocimiento, genera lazos de afecto, refuerza la autonomía del estudiante (Sánchez-Lima y Labarrere, 2015) y genera compromiso (Dávila *et al.*, 2013).

En algunas universidades, al solicitar a estudiantes que definan el perfil del buen profesor, las respuestas coinciden con el modelo

centrado en el aprendiz (Gargallo *et al.*, 2010): aluden a formas de relación en las que el profesor facilita y acompaña; valoran favorablemente a los profesores que los respetan, les dan confianza y ejercen su tarea con sencillez (Moreno, 2007); aprecian que el profesor se apasione por lo que hace y sea capaz de dialogar con ellos en un ambiente empático y de honradez (Loredo, Romero e Inda, 2008). Al buen profesor le atribuyen responsabilidad, puntualidad y ética profesional (Febres, 2013), así como accesibilidad, flexibilidad, simpatía y buena comunicación (García-Garduño y Medécigo, 2014). Este último rasgo, entendido como un proceso bidireccional, suele ser considerado como una característica clave en el enfoque centrado en el estudiante (Torra *et al.*, 2012; García-Ramírez, 2012).

En resumen, las investigaciones muestran que en algunas universidades se aprecian cambios, pero en una buena parte prevalecen las prácticas congruentes con la idea de que la principal función del docente es *transmitir información*. Podemos suponer que esto se debe a que en muchos casos la representación del profesor como poseedor y trasmisor del saber está “encarnada” —según expresión de Pozo (2003)— y se resiste a ser redescrita. De conformidad con esa representación, el profesor ejerce un poder: define cuáles son los saberes válidos y conforme a ese criterio evalúa. Redescribir la representación equivale a aceptar la pérdida de ese poder y mantener una forma de relación caracterizada por la comunicación y la colaboración, que no es fácil de lograr.

Esa forma de relación se dificulta cuando el clima institucional propicia la competencia y la rivalidad. Diversas investigaciones muestran que las políticas que condicionan el financiamiento a la evaluación tienen efectos no deseados en el clima institucional, aun cuando involucren casi exclusivamente a los profesores de tiempo completo (PTC), que constituyen un porcentaje bajo en relación con los profesores de asignatura.³

3 Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016), en México 39 por ciento de los profesores de instituciones de educación superior públicas son de tiempo completo, mientras que en España alcanza 67.2 por ciento. En el caso de las instituciones privadas el porcentaje desciende, respectivamente, a 9.5 por ciento y 39 por ciento.

Los PTC realizan principalmente tareas de investigación y de formación de investigadores, aunque también ejercen la docencia y tienen a su cargo actividades de gestión académica. En diversas investigaciones, se constata que una buena parte de ellos presenta resistencia a la función docente. Según algunos, es cuestión de preferencias, pues lo que más les gusta es la investigación (Lastra y Comas, 2014); para otros, la docencia es un impedimento para dedicarse de lleno a la investigación (Metlich, 2009). En buena medida, esto obedece a que las políticas desplegadas buscan incrementar la producción de investigaciones y la formación de investigadores, implementando para ello programas que brindan apoyo a quienes investigan. Esto ha provocado que muchos PTC estén más preocupados por obtener recursos para sus investigaciones que por realizar una forma de docencia que les demanda tiempo y dedicación.

Aunque la competencia por los recursos ha generado rivalidad y tensiones, éstas suelen resolverse de diversas formas. Algunas veces se ha seguido una estrategia de inclusión que implica reconocer fortalezas y debilidades, y establecer compromisos por cumplir (Mijangos y Suguey, 2012); en otros casos, ha resultado útil la práctica de que quienes tienen más experiencia ayuden a los investigadores noveles (Hamui, 2010); también ha contribuido la buena disposición a compartir metodologías, teorías y proyectos, producir escritos conjuntos y conformar comités tutorales (Yurén *et al.*, 2015). La formación de grupos de investigación, denominados “cuerpos académicos” (CA) ha propiciado que se comparta una visión sobre la investigación y la docencia y se busquen estrategias para ejercer influencia en el entorno inmediato (Lobato y De la Garza, 2009). Algunos consideran que la formación de CA no sólo ha contribuido a distribuir mejor las tareas académicas y administrativas, sino que también ha ayudado a obtener financiamientos, consolidar los posgrados y optimizar la infraestructura (Metlich, 2009). Asimismo, la formación de esos grupos ha permitido aprovechar la diversidad disciplinaria en el desarrollo de la investigación (Mijangos y Suguey, 2012), elaborar y poner en práctica una agenda común de investigación (López-Leyva, 2010), debatir los avances de investigación en el interior del grupo

y colaborar en los análisis y la construcción del aparato conceptual de las investigaciones (Hamui, 2011).

No obstante, no es raro que los PTC que conforman los grupos de investigación experimenten conflictos derivados de formas de trabajo que obedecen a valores diferentes (Metlich, 2009), a tradiciones disciplinarias distintas (Lobato y De la Garza, 2009) o a diversas formas de gestión del conocimiento (Mijangos y Suguey, 2012). Esos conflictos derivan en antagonismos cuando hay incumplimiento de compromisos por parte de algunos y falta de claridad en el reparto de tareas (D’Onofrio *et al.*, 2011). Hay casos en los que algún integrante de un CA dice sentirse humillado, no reconocido o instrumentalizado por otro (Yurén *et al.*, 2015). Todo ello ocasiona una sensación de frustración y malestar, y genera prácticas de simulación y productivismo (Acosta, 2006). Algunos investigadores aluden a una “corrupción aceptada” en la evaluación de académicos, programas e instituciones (Gómez-Nashiki, Jiménez y Morales, 2014) y otro afirma que la colaboración se vive como una especie de intercambio y retribución de favores (Izquierdo, 2006). Todo ello afecta negativamente la docencia y obstaculiza la formación centrada en el aprendiente, que requiere un ambiente intersubjetivo de colaboración y solidaridad.

Recapitulando, lo que la revisión de la literatura mostró es que además de resistencias al cambio de paradigma, hay en las universidades un conjunto de prácticas que van a contracorriente de lo que requiere la formación centrada en el aprendiente.

ENTRE DOS ENFOQUES: OPINIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS

En las respuestas al cuestionario de preguntas abiertas que aplicamos a profesores y estudiantes en una universidad pública mexicana, hay una gran dispersión. Pese a ello, encontramos regularidades al articular las categorías más fundamentadas y más densas —en términos de Strauss y Corbin (2002).

Dos de los rasgos más reiterados por los *profesores* —a) *capacidad de transmitir conocimiento* y b) *capacidad de contribuir al desarrollo*

y *formación de los estudiantes*— coinciden, respectivamente, con el enfoque centrado en el profesor y el centrado en el aprendiente. Vinculados con los dos enfoques aparecen otros dos rasgos: *tener conocimientos disciplinares actualizados* y *preparar las clases*. Estos últimos se revelan como condición de la buena docencia en ambos enfoques.

Los profesores consideran que han llegado a ser buenos docentes gracias a que cuentan con la *preparación para la docencia* que les ha permitido adquirir *competencias pedagógicas*; mientras que algunos la atribuyen a cursos en los que han participado, otros la atribuyen a haber seguido *el ejemplo de buenos profesores* y otros más a la *experiencia* que, en sus términos, resulta de *aprender de los alumnos*; es decir, de ser *retroalimentado* por ellos y *atender sus críticas*.

Un rasgo del buen profesor que se encuentra invariablemente ligado al enfoque centrado en el aprendiente, aunque algunas veces lo mencionen quienes mantienen el enfoque centrado en el profesor, es el de tener buena *disposición hacia los alumnos*. Esto significa: *preocuparse por ellos, atender sus intereses, conocer sus necesidades, apoyarlos, brindarles confianza, escucharlos, dialogar con ellos, estimular su producción y creatividad, acompañarlos en su práctica, facilitar el cambio conceptual, tener una relación horizontal y empática con ellos y una actitud de servicio*. También ligados al enfoque centrado en el aprendiente aparecen otros dos rasgos: *amor por su trabajo* y *apertura al cambio*.

De manera similar a lo que se observa en las respuestas de los profesores, una buena parte de los(as) estudiantes considera que el buen profesor es quien *trasmite bien los conocimientos*, mientras que otros(as) ponen el énfasis en la tarea de *facilitar aprendizajes*.

Sea cual fuere el enfoque preferido, en las respuestas de los estudiantes aparecen reiterados dos rasgos: a) *contar con conocimientos especializados*, rasgo muy reiterado que se relaciona con *poseer grados académicos, estar en formación continua y hacer investigación*, y b) *planificar la clase*. Esto muestra que para la mayoría de los estudiantes el buen profesor posee conocimientos (disciplinares, temáticos y pedagógicos) y prepara sus clases.

Los estudiantes que se posicionan en el enfoque trasmisivo suelen considerar que el buen profesor tiene *capacidad didáctica*, entendida como *técnicas de enseñanza*, y que su influencia se aprecia en la *buena preparación* de los egresados, entendiendo por esta que cuenten con un amplio bagaje de conocimientos. En contraparte, quienes ven al buen profesor como facilitador de aprendizajes, consideran que la influencia de éste se revela en que los egresados sean *competentes* y *buenos aprendientes*.

La categoría más fundamentada (porque aparece de manera reiterada en las respuestas de los estudiantes) es la *disponibilidad* y *dedicación* del buen profesor. Este rasgo está invariablemente vinculado con respuestas acordes con el enfoque centrado en el estudiante. Esta categoría incluye un abanico de valores morales que suponen el descentramiento del profesor en favor de los estudiantes: *interés por el alumno, paciencia, respeto, compromiso, responsabilidad, sensatez, serenidad, honestidad, tolerancia* y *vocación de servicio*. También incluye elementos que aluden a emociones y formas de relación descentradas: *empatía, amabilidad, pasión por lo que hace* y *entrega*. Se trata de un rasgo con un fuerte componente ético que puede resumirse en el término *reconocimiento*.

DOS PRINCIPIOS ÉTICOS: LA COMUNICACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO

Por *reconocimiento* entendemos la relación entre sujetos que se atribuyen mutuamente una calidad moral. Ricoeur, Honneth y Buttler, entre otros autores que tratan teóricamente este tema —dice Carré (2013)—, parten de la idea hegeliana de que un individuo deviene humano cuando, de la animalidad de sus necesidades elementales, pasa al deseo de reconocer al otro y ser reconocido por él. Se trata de una experiencia en el curso de la cual las conciencias humanas aprenden a limitar, en beneficio del otro, sus pretensiones de libertad individual. En dicha experiencia está la clave de la moralidad realizada y quien la realiza es la conciencia responsable o buena conciencia. Para adquirir esa calidad, es necesario que sea autoconsciente y que haya pasado

por el momento crítico del reconocimiento del otro expresado metafóricamente en la dialéctica del amo y el esclavo (Hegel, 1966). De acuerdo con esta dialéctica, el atolladero del amo se resuelve cuando reconoce que el esclavo no es tal, sino otro sujeto con calidad moral.

Siguiendo a Axel Honneth (2010), consideramos que el reconocimiento se da en tres esferas: la del amor y la amistad (reconocimiento personal), la de los derechos (o reconocimiento jurídico) y la de la solidaridad y cooperación social (reconocimiento social). En correspondencia con esas esferas, la alteridad aparece de manera diferente: en la primera se tiene la perspectiva de un *otro* significativo (los padres, los maestros, la pareja, los amigos) en un ámbito de cercanía o intimidad; en la segunda, se mira el *otro* generalizado (al que se refieren las leyes y normas de la vida social interiorizadas); en la tercera, el reconocimiento alude a un otro particular frente al cual se está cara a cara en el ámbito social. En esas esferas, dice este autor, predominan respectivamente la confianza, el respeto y la estima social. Las figuras contrarias al reconocimiento en estas tres esferas son el desprecio o falta de amor; la negación de derechos o exclusión, y la estigmatización, humillación o discriminación.

De los resultados de la revisión de la literatura y de lo dicho por estudiantes y profesores, podemos inferir que la docencia centrada en el aprendiente requiere reconocimiento, entendido como posicionamiento moral. Reiteradamente, los estudiantes demandan una relación empática y caracterizada por la confianza (lo cual significa una relación de amistad, más que de poder); también esperan respeto o reconocimiento a sus derechos, lo cual implica un trato justo. Además, se oponen a ser estigmatizados, humillados o discriminados y reconocen como valioso que el profesor sea empático, paciente, que ayude a superar deficiencias y facilite la coconstrucción del conocimiento mediante la colaboración.

En suma, desde la perspectiva de profesores y alumnos, las relaciones entre profesor y estudiantes tendría que obedecer al principio del reconocimiento en sus distintas esferas: confianza, respeto y estima social. Este principio se complementa con lo que podríamos

denominar “principio de la acción comunicativa” propio de una ética discursiva (Habermas, 1991). En efecto, el enfoque centrado en el aprendiente no demanda del profesor que sea un buen expositor, sino un hablante y escucha competente, capaz de dialogar con los estudiantes, porque adopta respecto a ellos una posición simétrica y crea un ambiente intersubjetivo. La acción comunicativa tiene por finalidad el entendimiento y es contraria a la acción estratégica en la que el acto de habla se emplea con la intención de que el otro actúe conforme a los fines establecidos por el hablante (como sucede con la mentira, la persuasión o el mandato). Si en el enfoque trasmisivo es el profesor quien determina cuál es el saber válido y qué tanto el estudiante se apropia de ese saber, en el enfoque centrado en el estudiante este último aprende —con la ayuda del profesor— a juzgar la validez de los saberes, a construir conocimientos y a tomar posición. La buena comunicación significa aquí comunicación sin sentido estratégico; es decir, sin intención de controlar al otro. Más aún, implica un descentramiento cognitivo orientado a lograr un punto de vista moral (Habermas, 1991), aunado a un juicio prudencial o en situación en el que se busca el bien del otro en la esfera social (Ricoeur, 2006).

CONCLUSIONES

El cambio del enfoque centrado en el profesor al enfoque centrado en el aprendiente no resulta fácil porque no se trata sólo de un cambio de técnicas pedagógicas o del conocimiento de principios y estrategias constructivistas. Se trata de un cambio en las prácticas que, a fuerza de reproducirse durante años (o siglos), se han normalizado y se han vuelto resistentes. Esas prácticas están asociadas a representaciones naturalizadas de lo que es el buen profesor universitario; es menester redescribir esas representaciones para cambiar las prácticas, pero ese cambio conlleva pérdida de poder. Por ello, afirmamos que el cambio no es sólo una cuestión técnica o cognitiva, sino sobre todo requiere una posición ética. Solamente cuando el profesor está

convencido de que lo que importa es el bien del alumno (sus aprendizajes, sus competencias, su formación), puede asumir como principios de su actuar docente el reconocimiento y la buena comunicación. A eso tendríamos que aspirar en la educación universitaria si se pretende que efectivamente se lleve a cabo el cambio de enfoque.

Desde esta perspectiva, conviene considerar que, como podemos inferir del trabajo de Hornneth (2010), el reconocimiento en la educación superior ha de darse no sólo en el ámbito abstracto del respeto a los derechos del educando, sino sobre todo en el ámbito de la relación cara a cara que demanda la estima social y la solidaridad en los aspectos en los que el aprendiente es vulnerable. Por ende, requiere que más allá de asumir un código ético, el profesor esté preparado tanto para actuar conforme a principios morales (juicio moral) como para aplicar el juicio en situación o prudencial, como se desprende de las tesis de Ricoeur (1996).

La docencia centrada en el aprendiente hace necesaria la prudencia, pues cada grupo y cada alumno son diferentes; por ello, aplicar recetas generales suele conducir a soluciones equivocadas. Ciertamente, es difícil que cuando se tienen muchos grupos numerosos el profesor pueda atender adecuadamente la diferencia de cada alumno, pero esto no debiera convertirlo en un insensato que trasmite su discurso sin importar qué efecto pueda tener en los estudiantes. Por ello, habrá que tener en cuenta que la mera transmisión, por más didáctica que sea, no supe la comunicación (Habermas, 1998), que implica la relación intersubjetiva y que demanda de ambas partes competencias como hablante y como escucha.

Más aún, atendiendo lo que muchos profesores y estudiantes advirtieron, cabe afirmar que la buena docencia demanda una relación de amistad en la que surja y prevalezca la confianza. Ésta parece ser la clave de un aprendizaje provechoso y de largo alcance. Razón por la cual, pese a las dificultades, es menester que el docente procure un ambiente en el que la amistad fructifique.

REFERENCIAS

- Acosta, Adrián (2006), “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 139, pp. 81-92.
- Alvarado, María Eugenia y Fernando Flores-Camacho (2010), “Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 128, pp. 10-26.
- Carré, Louis (2013), *Axel Honneth. Le droit de la reconnaissance*, París, Michalon.
- D’Onofrio, María, Rodolfo Barrere, Manuel Fernández y Daniela de Filippo (2011), “Motivaciones y dinámica de la cooperación científica bilateral entre Argentina y España: la perspectiva de los investigadores”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 6, núm. 16, pp. 213-236, <<http://www.revistacts.net/volumen-6-numero-16>>, consultado el 26 de marzo de 2015.
- Dávila, Gianina, Francisco Leal, Andrea Comelin, Michel Parra y Patricia Varela (2013), “Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLII, núm. 166, pp. 35-53.
- Estévez, Ety y Joel Martínez (2011), “El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 11, núm. 12, pp. 1-30, <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832>>, consultdo el 5 de enero de 2015.
- Febres, Natacha (2013), “Valores en el docente universitario: Una exigencia en la actualidad”, *Revista Educación en Valores*, vol. 1, núm 19, pp. 68-80, <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/arto7.pdf>>, consultado el 21 de marzo de 2015.
- Fernández-Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117.
- García-Garduño, José María y Amira Médéigo (2014), “Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente

- de sus profesores”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 124-139.
- García-Ramírez, José Miguel (2012), “La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior”, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, núm. 3, pp. 25-36, <http://www.ugr.es/~jett/pdf/volo3_02_jett_garcia-ramirez.pdf>, consultado el 15 de febrero de 2015.
- Gargallo, Bernardo, Francesc Sánchez, Concepción Ros y Alicia Ferreras (2010), “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 4, pp. 1-16, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>>, consultado el 7 de enero de 2016.
- Gómez-López, Luis Felipe (2005), “Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en el aula”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 165-189.
- Gómez-Nashiki, Antonio, Sara Jiménez y Jaime Moreles (2014), “Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores en ciencias sociales y humanidades”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 155-185.
- Habermas, Jürgen (1998), *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus.
- Habermas, Jürgen (1991), *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB.
- Habermas, Jürgen (1989), *Teoría de la acción comunicativa*, Buenos Aires, Taurus.
- Hamui, Mery (2011), “Estructura organizativa y trayectoria de un grupo de investigación científica de relaciones internacionales”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, pp. 51-67.
- Hamui, Mery (2010), “Ethos en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, núm. 154, pp. 51-74.
- Hegel, Friedrich (1966), *Fenomenología del Espíritu*, México, FCE.
- Hirsch, Ana (2009), “Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM”, *Sinéctica*, núm. 32, pp. 1-16,

- <<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n32/n32a3.pdf>>, consultado el 12 de octubre de 2014.
- Honneth, Axel (2010), *La lutte pour la reconnaissance*, París, Cerf.
- Izquierdo, Isabel (2006), “La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 40, pp. 7-28.
- Lastra, Rosalía y Óscar Comas (2014), “El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII, núm. 170, pp. 57-87.
- Lobato, Odette y Eduardo de la Garza (2009), “La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 191-216.
- López-Leyva, Santos (2010), “Cuerpos académicos: Factores de integración y producción del conocimiento”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX, núm. 155, pp. 7-25.
- Loredo, Javier, Raúl Romero y Patricia Inda (2008), “Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. Especial, pp. 1-16, <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html>>, consultado el 25 de febrero de 2015.
- Metlich, Ana (2009), “Restricciones de la institución en la productividad científica. El caso de una universidad pública mexicana”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-20, <<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-metlich.html>>, consultado el 27 de enero de 2015.
- Mijangos, Juan Carlos y Karla Suguey (2012), “Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa”, *Siméctica*, núm. 38, pp. 1-13, <<http://www.sinectica.iteso.mx/index>>, consultado el 4 de septiembre de 2014.
- Minet, Francis (1995), *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*, París, L'Harmattan.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011), “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la

- universidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XL, núm. 158, pp. 59-78.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007), “Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.
- Olivares, Silvia y Yolanda Heredia (2012), “Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 759-778.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016), *Répartition des personnels de l'éducation par type d'établissement*, <http://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=EDU_PERS_INSTylang=fr>, consultado el 8 de marzo de 2016.
- Pozo, Juan (2003), *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*, Madrid, Morata.
- Ricoeur, Paul (2006), *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, México, FCE.
- Rué, Joan, Antoni Font y Gisela Cebrián (2011), “El ABP, un enfoque estratégico para la formación en Educación Superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 1, pp. 25-44, <<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/191>>, consultado el 23 de febrero de 2015.
- Sánchez-Lima, Leticia y Alfredo Labarrere (2015), “Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-18, <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18957/19065>>, consultado el 18 de enero del 2016.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Universidad de Antioquia.
- Torra, Imma, Ignacio de Corral, María José Pérez, Xavier Triadó, Teresa Pagès, Elena Valderrama, María Dolors Márquez, Sarai Sabaté, Pau Solà, Carme Hernández, Albert Sangrà, Lourdes Guàrdia, Meritxell Estebanell, Josefina Patiño, Àngel-Pío González, Manel Fandos, Núria Ruiz, María Carmen Iglesias y Anna Tena (2012), “Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes de for-

mación dirigido a profesorado universitario”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 21-56, <deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42631/1/618203.pdf>, consultado el 26 de febrero de 2017.

UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>, consultado el 5 de marzo de 2014.

Yurén, Teresa, Ana Hirsch y Bonifacio Barba (2013), “Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas”, en Ana Hirsch y Teresa Yurén (coords.), *La investigación en México en el campo educación y valores. 2002-2011*, México, ANUIES/COMIE, pp. 37-79.

Yurén, Teresa, Cony Saenger, Ana Esther Escalante e Inmaculada López (2015), “Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIV, núm. 174, pp. 75-99.