



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

La formación de docentes universitarios a través de una maestría: Algunas cuestiones pendientes para el caso de la Universidad mexicana

JOHN FARRAND ROGERS

RESUMEN

La Universidad obedece a tres tradiciones: la francesa, de la universidad «profesionalizante»; la alemana, de la “investigación científica”; y la inglesa, como un espacio para la reflexión. Actualmente, estos tres hilos se van convergiendo. Hace falta, entonces, desarrollar en los alumnos su capacidad de análisis, de reflexión, de crítica y de construcción de alternativas, dentro de una cultura amplia, de un contexto para los nuevos conocimientos.

Según la didáctica idónea, el profesor deja de ser la única fuente de información. Sin embargo, muchos profesores modelan su didáctica en la que ellos mismos recibieron.

En México, se concibe comúnmente a la licenciatura como una titulación para el desempeño laboral; la maestría para ser docente, el doctorado para hacer la investigación. Los estudios avanzados son necesarios para ser docente universitario, porque una maestría conduce a una mayor capacidad para la reflexión. Así, un profesor puede ayudar a sus alumnos en el desarrollo de su propia capacidad. Pero es necesario que él mismo haya tenido esta formación.

Un pequeño estudio sobre la maestría en diferentes instituciones en México pretendió detectar su forma de trabajar y la cantidad de horas que se dedicaban a diversos aspectos. En esta comunicación exponemos los resultados y conclusiones del estudio, como anticipo diremos que las maestrías no funcionan para formar a nuevas generaciones de profesores universitarios reflexivos e innovadores.

PALABRAS CLAVE

México, Formación de profesores, Déficit educativo, Muestra, Método estadístico.



Antes de poder considerar la cuestión de la formación que deberían tener los futuros profesores universitarios, hay otras cuestiones que tienen que ser resueltas. La primera es: ¿cuáles son los objetivos de una educación universitaria?. La segunda: ¿cuáles son las características que deberían tener los egresados?. La tercera: ¿cuáles son los mecanismos para formar estas cualidades en ellos?. Y solamente entonces podemos enfrentar la cuestión del perfil del profesor universitario y, por lo tanto, su propia formación. Estas preguntas nos proporcionan un marco para seguir reflexionando en torno a la formación del profesor universitario que se da dentro de la Universidad mexicana.

Los objetivos de una educación universitaria

Evidentemente, “una educación universitaria» se ubica dentro de un espacio, que es la Universidad. En esto tenemos un problema, en el sentido de que la Universidad mundial parece obedecer a tres tradiciones. Actualmente, se puede observar una convergencia entre ellas, pero para los propósitos de análisis y reflexión, es conveniente separar los elementos.

Por una parte, la tradición establecida en la Universidad de París en la Edad Media, pasando por España, dio origen a la tradición de la Universidad latinoamericana, que es la de la Universidad profesionalizante. Otra tradición, más reciente, es la alemana, que es la tradicional de la investigación (por lo cual entendemos la “investigación científica”). La tercera, también con raíces asentadas en la historia, es la inglesa, la de la Universidad como un espacio para la reflexión.

232

Aunque para nuestros propios propósitos, hemos separado estas tres tradiciones, consideramos que actualmente sería difícil que una Universidad no contara con elementos de las tres. A manera de ejemplo, en México, país que sigue la tradición profesionalizante, se ve claramente la necesidad de los profesionales para comprender y compartir los productos de los investigadores, lo cual significa que tienen que compartir su lenguaje, su forma de pensar y actuar, para mantenerse actualizados, no solamente desde el punto de vista de su propia competencia, sino desde el hecho de mantenerse actualizados. De manera similar, tienen que desarrollar y ejercer una reflexión sobre su quehacer cotidiano, tanto como profesionales como ciudadanos. Por estos motivos, su formación como universitarios no se puede limitar a la capacitación técnica-profesional, como era el caso en días de antaño.

Las características de los egresados

Esta reflexión conduce a otra: los egresados de la Universidad necesitan la capacitación técnica que siempre han tendido, para ubicarse en la frontera de su profesión, esto sobre todo si van a ser competitivos en el mundo globalizado, con la posibilidad de ejercerla en otros países. Desde la perspectiva mexicana, esto significa en los Estados Unidos y, próximamente, en los países de la Unión Europea.

También hemos identificado otra función de los profesionales, que es su lugar dentro de la sociedad. Esto opera en dos ámbitos; primero, como críticos expertos en su propio campo, que comentan todo lo que ven a su alrededor, sobre todo, la actuación del gobierno en sus diferentes vertientes, para informar a la ciudadanía en general. Segundo, como ciudadanos activos en la sociedad, que tengan la formación suficiente para entender las críticas de otros profesionales.



Si éste es el perfil del desempeño que pretendemos formar en nuestros profesionales, entonces sigue, que queremos desarrollar estas características mientras estén con nosotros en la facultad. Queremos desarrollar su capacidad de análisis, de reflexión, de crítica y de construcción de alternativas. Esto toma lugar dentro de una cultura amplia, para que puedan contextualizar los nuevos conocimientos. Pretendemos, por lo tanto, que tengan acceso a una gama amplia de fuentes de consulta: no solamente los libros de texto de su propia disciplina, sino también periódicos, revistas, fuentes electrónicas y un acervo bibliográfico fundamentado en la cultura universal.

Lo que no queremos es que sean sencillos repetidores de datos, definiciones, y supuestos conocimientos que, dentro de muy poco tiempo, pasarán a la obsolescencia.

Mecanismos para formar estas cualidades en los egresados

Esto nos conduce a pensar sobre la forma de enseñanza que permita este estilo de universitario en las futuras generaciones. Debe de ser una didáctica donde el profesor deja de ser la única fuente de información, para convertirse en el promotor de la reflexión en sus alumnos. Las clases tienen que dejar de ser un espacio para la transmisión de conocimientos, para convertirse en un espacio donde, entre todos, el profesor y los estudiantes cuestionen y discutan la información que hayan adquirido; y esto presupone que los alumnos también habrán tenido acceso a fuentes de consulta, para llegar a la clase con un mínimo de información para sustentar sus ideas.

Desafortunadamente, este estilo didáctico se ve menos de lo deseable. Como muchos profesores no cuentan con una formación como docentes, modelan su didáctica en la que ellos mismos habrán recibido. Tenemos la clásica reproducción de patrones, a menos que haya una masa crítica de profesores con otra visión de su actividad; y esto sí se da a veces, afortunadamente, pero es cuestión de pura casualidad. Este será el patrón dominante. Cualquier capacitación dirigida hacia los profesores de facultad tiene que romper con este patrón.

233

El perfil deseado del profesor universitario

En México, hay una frase que se repite con bastante frecuencia en los círculos universitarios: la licenciatura es para el desempeño laboral; la maestría es para ser docente, el doctorado es para hacer la investigación. Esto es corto y sencillo y parece bonito; pero está equivocado; porque es muy evidente que todos los que nos encontramos en un espacio universitario debemos hacer trabajos de investigación (aunque sea como estudiante de primer semestre); y todos nos dedicamos algunas veces a enseñar a otros (como, por ejemplo, a los compañeros de grupo).

Así es que, personalmente, descartamos esa propuesta, por ser demasiado sencilla. Sin embargo, tiene algo de mérito, que va en el sentido de que hay que continuar con los estudios para ser docente universitario. Eso se puede aceptar sin dificultad.

Esto nos conduce a la cuestión de lo que proporcionaría una maestría (para dejarlo en ese nivel), que no tendría un profesor que contara solamente con el título de licenciatura. Suponemos que este "algo" sería mayor capacidad en la reflexión. Ha aprendido a cuestionar con mayor profundidad las ideas de otros: maneja su discipli-



na de manera más conceptual. Con base en esto, puede ayudar a sus alumnos de licenciatura en el desarrollo de su propia capacidad de reflexión.

Pero, para que un profesor de licenciatura imparta sus clases de otra manera, creando un espacio para el desarrollo académico de sus alumnos, es necesario que él mismo haya tenido esta formación. Si no la tiene, es casi imposible que la transmita a la próxima generación.

Alumnos activos y pasivos de maestría

Con base en las reflexiones anteriores, llevamos a cabo un pequeño estudio sobre la maestría en diferentes instituciones en México, para detectar su forma de trabajar y la cantidad de horas que dedicaban a diversos aspectos. Aunque el trabajo de campo de este estudio se llevó a cabo en 1994, las maestrías se llevaron a cabo en los diez años anteriores. Suponemos que la situación no habría cambiado mucho desde esas fechas.

Hay que aclarar, además, que este estudio no fue muy exhaustivo, pero consideramos que puede servir para arrojar luz sobre los estudios de maestría como uno de los mecanismos que sirven para cumplir con este propósito. Asimismo, no podemos asegurar que estas reflexiones sean relevantes para el caso de la Universidad española, pero en la medida en que la Universidad es universal, podemos suponer que esta comunicación cuente con algunos elementos, por lo menos, para otros contextos nacionales.

Un pequeño estudio (que se presenta con más detalle abajo) encontró que el tiempo dedicado en la práctica puede variar desde unas trece horas semanales en el transcurso de dos años (en el caso de un estudiante de una maestría en derecho de la UAEM), hasta un máximo de cien horas por semana en un período de tres años (en el caso de una universidad de la URSS en los años sesenta). Lo que estas dos cifras tienen en común es que, en ambos casos, el estudiante hizo lo suficiente para cumplir con los requisitos de la institución (FARRAND, 1994a).

El primer punto que hay que destacar es que el tiempo que los estudiantes dedican a su maestría varía entre 80 horas a la semana hasta menos de 20, según la institución y la disciplina en que se fundamenta. Esto es una distinción muy importante y hasta cierto punto es la diferencia (a grandes rasgos) entre una maestría en México que, en general, parece tener menos horas y una maestría llevada a cabo en el extranjero. En parte, esto se puede explicar con base en si o no el estudiante está cursando su maestría de tiempo completo; y también, posiblemente, otro factor es si la maestría es de un año o dos años de duración. Esta última pregunta no fue incluida entre las preguntas que les planteamos a los entrevistados, porque básicamente estábamos pensando en la distribución **relativa** del tiempo, y no en cuanto a tiempo absoluto.

A grandes rasgos, se encontró mayor diferencia dentro de cada categoría de institución de la que había entre las diferentes categorías, de manera que sería muy arriesgado derivar conclusiones generales muy positivas acerca de las maestrías de cada institución (FARRAND, 1994, b).

Dentro de esta distribución de tiempo encontramos unas diferencias bastante importantes. Primero, hay instituciones (y aquí destacan la UAEM y la Escuela Normal Superior del Estado de México) que dedican muchas horas a clases de tipo «confe-



rencia» donde quien habla más es el profesor. En el otro extremo, hay instituciones (y aquí destaca tanto el ISCEEM, el DIE del IPN hasta cierto punto y algunas universidades del extranjero) donde los seminarios de tipo conferencia (donde quien habla más es el catedrático) ocupan menos tiempo que seminarios y tutorías que retoman el trabajo de los estudiantes y también el trabajo individual de ellos.

La cantidad de tiempo que se dedica a la lectura varía bastante y parece que puede ser tan poquito como dos horas por semana para todas las materias de la maestría. Es igual en el caso de redacción de ensayos y a la producción de reportes de varias clases donde la cantidad de tiempo que se dedica también puede ser muy baja -como dos horas por semana-, aunque, en otros casos, es mucho más elevado.

Tres actividades que se pusieron en la lista, (o sea trabajo de campo, visitas y experimentos y trabajo práctico) tienen una cantidad de tiempo asignado a ellas que parece ser determinada más que nada por la disciplina en donde se encuentra. Es lógico, entonces, que disciplinas como Filosofía o Ciencias de la Educación que básicamente son documentales no van a requerir de mucho tiempo bajo estos renglones. Sin embargo, también podemos encontrar casos como el DIE del Politécnico que sí requieren de mucho trabajo de campo y experimentos de trabajo práctico, aunque su área es también el estudio de la educación.

Hubo en la lista dos actividades que aparentemente no son tan importantes para el estudiante de maestría. De éstas, la primera es la convivencia con académicos y con esto lo que significamos es el tiempo cuando los estudiantes están hablando con los profesores u otros académicos de manera informal; o sea que no están hablando precisamente de los trabajos, de sus estudios, de sus lecturas y todo lo demás que, normalmente, se discute en clase; pudiera ser en una cafetería, en una cantina o en una fiesta y la plática puede seguir con el cotorreo normal; pero, de repente, surge una idea que cambia el tono de la convivencia y todos empiezan a hablar de cosas con un enfoque académico o intelectual. Con este mecanismo, los estudiantes pueden ver un poco cómo funciona un cerebro académico. Por cierto, también puede estimular su reflexión aunque no necesariamente en el campo de sus propios estudios.

La cantidad de tiempo dedicado a esta clase de actividad era muy variable, y se ve en menor escala en la Universidad mexicana, sobre todo en la mexiquense. Esto implica que los estudiantes de la UAEM, posiblemente, están perdiendo un aspecto muy importante de su formación académica en la maestría.

El último aspecto que pusimos ahí, en la lista de actividades, es lo que llamamos «reflexión y meditación aparentemente ociosa» y con esto lo que significamos es que realmente el cerebro no funciona bajo órdenes conscientes y en tiempos preestablecidos. El cerebro puede funcionar de manera automática y lo que hemos encontrado es que en los momentos más inoportunos, cuando aparentemente estamos haciendo otra cosa, estamos trabajando en el jardín, estamos caminando, estamos manejando, estamos en la regadera, estamos dormidos; en este momento, el cerebro que ha estado funcionando todavía retoma las ideas del día y empieza a sugerir soluciones a problemas y varias líneas que pueden ser interesantes. Esto, por supuesto, va totalmente en contra de la visión de los contadores públicos en cuanto al uso del tiempo. Sin embargo, creemos que es una parte muy importante del trabajo académico de los estudios de los maestrantes. Por eso lo apuntamos en la lista para que las autoridades puedan tomar en cuenta que una maestría no opera



solamente en el salón de clase y no solamente en el horario que ellos han definido (FARRAND, 1993).

La cantidad de tiempo que se dedica a la lectura varía bastante y parece que puede ser tan poquito como dos horas por semana para todas las materias de la maestría. Es igual en el caso de redacción de ensayos y a la producción de reportes de varias clases donde la cantidad de tiempo que se dedica también puede ser muy baja -como dos horas por semana-, aunque en otros casos es mucho más elevado (FARRAND, 1994, a).

Tres actividades que se pusieron en la lista, (o sea trabajo de campo, visitas y experimentos y trabajo práctico) tienen una cantidad de tiempo asignado a ellas que parece ser determinado más que nada por la disciplina en donde se encuentra. Es lógico, entonces, que disciplinas como Filosofía o Ciencias de la Educación que básicamente son documentales no van a requerir de mucho tiempo bajo estos renglones. Sin embargo, también podemos encontrar casos como el DIE del Politécnico que sí requieren de mucho trabajo de campo y experimentos de trabajo práctico, aunque su área es también el estudio de la educación (FARRAND, 1994, a).

Hubo en la lista dos actividades que aparentemente no son tan importantes para el estudiante de maestría. De éstas la primera es la convivencia con académicos y con esto lo que significamos es el tiempo cuando los estudiantes están hablando con los profesores u otros académicos de manera informal; o sea que no están hablando precisamente de los trabajos, de sus estudios, de sus lecturas y todo lo demás que normalmente se discute en clase; pudiera ser en una cafetería, en una cantina o en una fiesta y la plática puede seguir con el cotorreo normal; pero de repente surge una idea que cambia el tono de la convivencia y todos empiezan a hablar de cosas con un enfoque académico o intelectual. Con este mecanismo los estudiantes pueden ver un poco cómo funciona un cerebro académico. Por cierto, también puede estimular su reflexión aunque no necesariamente en el campo de sus propios estudios (FARRAND, 1994, a).

La cantidad de tiempo dedicado a esta clase de actividad era muy variable, y se ve en menor escala en la universidad mexicana, sobre todo en la mexiquense. Esto implica que los estudiantes de la UAEM posiblemente están perdiendo un aspecto muy importante de su formación académica en la maestría (FARRAND, 1994, a).

El último aspecto que pusimos ahí, en la lista de actividades, es lo que llamamos «reflexión y meditación aparentemente ociosa» y con esto lo que significamos es que realmente el cerebro no funciona bajo órdenes conscientes y en tiempos preestablecidos. El cerebro puede funcionar de manera automática y lo que hemos encontrado es que en los momentos más inoportunos, cuando aparentemente estamos haciendo otra cosa, estamos trabajando en el jardín, estamos caminando, estamos manejando, estamos en la regadera, estamos dormidos, en este momento el cerebro que ha estado funcionando todavía retoma las ideas del día y empieza a sugerir soluciones a problemas y varias líneas que pueden ser interesantes. Esto, por supuesto, va totalmente en contra de la visión de los contadores públicos en cuanto al uso del tiempo. Sin embargo, creemos que es una parte muy importante del trabajo académico de los estudios de los maestrantes. Por eso lo apuntamos en la lista para que las autoridades puedan tomar en cuenta de que una maestría no opera solamente en el salón de clase y no solamente en el horario que ellos han definido (FARRAND, 1994, a).



En cuanto a la interacción entre profesor y alumno dentro del salón, podemos distinguir entre las clases donde el profesor más o menos da una conferencia magistral, por un lado, y la participación de los alumnos es casi nula. Y por otro lado, los seminarios (donde el profesor retoma, critica y discute los productos de los alumnos) y las tutorías (donde esta actividad es individual). Claramente, hay una distinción en el grado de participación de los alumnos en estas tres modalidades; es una distinción entre su presencia pasiva y su presencia activa. (De paso, DUNLEAVY (1982) observa que la conferencia es la forma más ineficaz para desarrollar el aprendizaje entre los alumnos; después de una semana, se acuerdan de solamente una fracción de lo que dijo el profesor.). Desgraciadamente, en nuestra muestra, encontramos que más del 60% del tiempo en el salón se dedica a este tipo de aprendizaje por parte de los alumnos de maestría (FARRAND, 1994, b).

Sin embargo, hay otras actividades más activas (como lectura, redacción, trabajo de campo, prácticas); pero se debería contabilizar como pasivo el repaso de apuntes de la clase, el cual subió hasta el 28% del tiempo total de un informante. Sumando los diferentes tipos de actividad pasiva, encontramos que en las instituciones mexicanas de Educación Superior, se dedican a ella más de 30% del tiempo total en promedio. En el caso de la universidad de provincia, este porcentaje sube hasta el 38% (FARRAND, 1994, b).

Podemos continuar con esto. El Gobierno Federal de México tiene una dependencia (CONACYT) que reconoce maestrías de excelencia, por ciertas características (sobre todo factores ex ante, como el grado académico de los profesores, y el número de sus publicaciones). Tres de nuestros informantes eran estudiantes de estas maestrías. Lo que se encontró es que ellos sobresalían en la actividad pasiva, dedicando dos veces el porcentaje de horas a actividades pasivas que sus homólogos que estudiaron en el extranjero (FARRAND, 1994, b).

Tiempo dedicado a convivencia con académicos

Una actividad, que aparentemente no es tan importante para el estudiante de maestría, es la convivencia con académicos. Con esto significamos el tiempo cuando los estudiantes están hablando con los profesores u otros académicos de manera informal; o sea que no están hablando precisamente de los trabajos, de sus estudios, de sus lecturas y todo lo demás que, normalmente, se discute en clase; pudiera ser en una cafetería, en una cantina o en una fiesta y la plática puede seguir con el cotorreo normal; pero de repente surge una idea que cambia el tono de la convivencia y todos empiezan a hablar de cosas con un enfoque académico o intelectual. Con este mecanismo los estudiantes pueden ver un poco cómo funciona un cerebro académico. Por cierto también puede estimular su reflexión aunque no necesariamente en el campo de sus propios estudios.

Tiempo dedicado a reflexión y meditación aparentemente ociosa

Otro aspecto que cuestionamos es lo que llamamos «reflexión y meditación aparentemente ociosa». Con esto significamos que realmente el cerebro no funciona siempre según órdenes conscientes y en tiempos preestablecidos. El cerebro puede funcionar también de manera automática. Personalmente, hemos encontrado que en los momentos más inoportunos, cuando aparentemente estamos haciendo otra cosa (trabajando en el jardín, caminando, manejando el coche, bañándonos, hasta estan-



do medio dormidos); en este momento, el cerebro retoma las ideas del día y empieza a sugerir soluciones a problemas y varias líneas que pueden ser interesantes. Creemos que es una parte muy importante del trabajo académico de los estudios de los maestrantes.

Tiempo dedicado a trabajo de campo, visitas, experimentos y trabajo práctico

Tres de las categorías en el cuestionario tienen que ver con actividades que complementan las clases y estudio individual. Encontramos que el tiempo en este rubro varía entre 27 horas por semana y ninguna. Hasta cierto punto, esto se puede explicar en términos de las disciplinas, y qué tanto los estudios se pueden limitar a trabajo de gabinete.

Pero, también se hace notar una gran variedad entre las clases de institución, a pesar de las disciplinas en cuestión. El número de la muestra de instituciones extranjeras, probablemente, es demasiado reducido para llegar a conclusiones.

Dentro de las instituciones mexicanas, encontramos muy poco tiempo dedicado a estas actividades en el sector privado, el cual contrasta bastante con el mayor tiempo dedicado así en las instituciones del DF y en las que dependen del Gobierno del Estado.

Deficiencias observadas en las maestrías

238

Las principales deficiencias que se han mencionado hasta el momento son: primero, la dificultad en la redacción, o sea, la forma escrita de expresar sus opiniones y juicios. Segundo, es que quisieron también más trabajo empírico para encontrar datos y comparar éstos con sus propias ideas. También encontraron deficiencias en cuanto al proceso de investigación, que aparentemente esto es algo que se maneja de manera más o menos teórica, pero que les deja problemas a los estudiantes cuando ellos tienen que emprenderlo de forma personal. (FARRAND, 1993).

Otra cosa que provocó problemas posteriores, aparentemente, tuvo que ver con las técnicas estadísticas en el trabajo de investigación, cuando había que manejarlas de forma más avanzada. Uno puede tener dudas acerca de si esto es algo que se aprende siempre a través de un curso, sin que tenga el reforzamiento de la necesidad del momento. También se puede argumentar que si los estudiantes estudiaran haciendo sus propios trabajos de investigación, entonces necesariamente tendrían que acudir a esas técnicas estadísticas (posiblemente avanzadas) para interpretar sus datos. Eso implica la presencia de un profesor que les sirva para orientarles en cuanto a estas técnicas. (FARRAND, 1993).

Otra cosa que nos atrae la atención (aunque en este caso no aceptamos el comentario) es que en cierta maestría no había una definición clara en cuanto al marco teórico donde los estudiantes pudieran hacer su trabajo de investigación de tesis. Lo que se nos ha comentado es que cada profesor tenía una orientación que era propia de él. Entonces, cuando los estudiantes empezaron a hacer su trabajo de investigación con cierto profesor y su marco teórico, en el semestre siguiente enseñaron su trabajo a otro profesor, pero éste se indignó y les dijo que el marco no servía, que tenían que empezar otra vez y, por supuesto, los estudiantes empezaron otra vez; la



consecuencia es que sus trabajos de investigación nunca se desarrollaran mucho (FARRAND, 1993).

Aquí el problema no es que los profesores tuvieran diferentes enfoques y marcos teóricos para orientar el trabajo de investigación; más bien sería un problema de que ellos no estuvieran dispuestos a respetar los enfoques de otros, de manera que el siguiente rechazara lo que los estudiantes habían hecho. O sea, para nosotros la diversidad es una riqueza que se puede explotar, pero el dogmatismo es una deficiencia y sería éste que nosotros plantearíamos como el problema en el caso de esa maestría (FARRAND, 1993).

Cuando preguntamos a los entrevistados algo acerca de la distribución ideal de su tiempo en la maestría, lo que encontramos es algo muy interesante: que hay, por parte de casi todos, un deseo de reducir la cantidad de tiempo cuando ellos están en el salón y el profesor está exponiendo el tema. Esto parece ser una transmisión de conocimientos que sería mucho más práctica a través de la lectura individual.

Segundo, hay un deseo de dedicar más tiempo a la redacción y a la lectura individual. Estos son dos aspectos de una maestría donde los estudiantes están manejando su propio aprendizaje, e implica para nosotros un deseo de seguir, hasta cierto punto, sus propios intereses.

Tercero, hay el deseo de aumentar los espacios donde los profesores retoman el trabajo de los estudiantes de manera individual o en pequeños grupos en forma de seminarios; o sea, lo que los estudiantes cuestionados nos dijeron es que el profesor no sirve para ellos como un transmisor de conocimientos, sino más bien una persona que pueda discutir con ellos sus propias ideas y que puede orientar sus estudios (FARRAND, 1993).

Conclusiones

A pesar de todas sus deficiencias metodológicas, una cosa que se encuentra en este estudio es que los estudios de maestría en México tienden a seguir el patrón establecido para los estudios de licenciatura. El aprendizaje es elevadamente pasivo y los estudiantes tienden a reproducir los conocimientos que les dan los profesores. Las maestrías no funcionan, por lo tanto, para romper con los patrones; no forman a nuevas generaciones de profesores universitarios que tuvieran una visión diferente de lo que es la actividad de la Universidad.

Reconocemos que la maestría debería de ser una forma para desarrollar a los futuros profesores de ese nivel. Además, que la podría ser. Pero hasta el momento, por lo menos en el caso de México, no ha funcionado así.

Referencias bibliográficas

- | | | |
|---|---|---|
| DUNLEAVY, PATRICK (1982). <i>Studying for a degree</i> . Macmillan, Basingstoke y London. | co, Facultad de Arquitectura y Arte. (Documento inédito). | la Universidad. (Documento inédito). |
| FARRAND ROGERS, JOHN (1993). <i>Distribución de tiempo en una maestría</i> . Toluca: Universidad Autónoma del Estado de Méxi- | FARRAND ROGERS, JOHN (1994, a). <i>La distribución de tiempo en una maestría</i> . Toluca: Universidad Autónoma del Estado de Méxi- | FARRAND ROGERS, JOHN (1994, b). <i>Alumnos activos y pasivos de maestría</i> . Ponencia presentada en el III Encuentro de Investigación Educativa, Querétaro. |



REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

FARRAND ROGERS, John (1999). La formación de docentes universitarios a través de una maestría: Algunas cuestiones pendientes para el caso de la Universidad mexicana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n1.htm>].