

06

**Configuración temprana de la docencia universitaria: aportes desde la
formación pedagógica en el postgrado**

**Early configuration of university teaching: contributions from
pedagogical training in postgraduate studies**

Gabriela Martini Armengol y Diego Álvarez Moral*

* Universidad de Chile, Chile.

Artículo Original/Estudio empírico

Correspondencia: Diego Álvarez Moral. Correo: dtalvarezmoral@gmail.com

Conflicto de Intereses: Los autores declaran no presentar conflicto de intereses.

Recibido: 24/03/2026 Aceptado: 05/08/2026 Publicado: 31/08/2026

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v6.n2.2024.186>

RESUMEN

En un contexto de transformaciones y crecientes desafíos para la educación superior, la formación pedagógica en postgrado se configura como un componente del fortalecimiento de la docencia universitaria. Este estudio analiza una experiencia de formación dirigida a estudiantes de postgrado de una universidad pública chilena, implementada entre 2020 y 2025, con la participación de aproximadamente 600 estudiantes. Se empleó un diseño mixto para examinar motivaciones, aprendizajes, valoraciones y transformaciones en las concepciones sobre la docencia. Los resultados evidencian que el proceso formativo incide tempranamente en la construcción de la identidad docente, favoreciendo un tránsito desde enfoques instrumentales hacia comprensiones más complejas, reflexivas y ético-relacionales del rol profesional. Asimismo, el aprendizaje experiencial actúa como mediación pedagógica que posibilita la revisión de creencias implícitas y la resignificación de la práctica. En conjunto, los hallazgos indican que el postgrado constituye un espacio estratégico de profesionalización temprana de la docencia universitaria.

Palabras clave: aprendizaje experiencial, docencia universitaria, postgrado.

ABSTRACT

In a context of transformation and growing challenges for higher education, postgraduate teacher training is a key component in strengthening university teaching. This study analyses a training experience aimed at postgraduate students at a Chilean public university, implemented between 2020 and 2025, with the participation of approximately 600 students. A mixed design was used to examine motivations, learning, assessments and transformations in conceptions of teaching. The results show that the training process has an early impact on the construction of teaching identity, favouring a transition from instrumental approaches to more complex, reflective and ethical-relational understandings of the professional role. Likewise, experiential learning acts as a pedagogical mediation that enables the revision of implicit beliefs and the re-signification of practice. Taken together, the findings indicate that postgraduate studies constitute a strategic space for the early professionalisation of university teaching.

Keywords: experiential learning, postgraduate studies, university teaching.

1. Problematicación y objetivos

La formación pedagógica para la docencia universitaria ha adquirido una relevancia creciente en el debate académico y en las políticas de educación superior, en sintonía con las tendencias internacionales orientadas a la profesionalización de la enseñanza en este nivel educativo (Imbernón & Guerrero, 2018). Este escenario ha contribuido a visibilizar la necesidad de fortalecer las capacidades pedagógicas de quienes ejercen o proyectan ejercer la docencia universitaria. En tal contexto, los programas de formación se configuran como espacios estratégicos para acompañar la construcción de trayectorias académicas y profesionales que reconozcan la dimensión pedagógica como un componente central del quehacer docente (Lozano et al., 2022). Asimismo, estos programas permiten problematizar modelos tradicionales de enseñanza, promover enfoques más inclusivos y reflexivos, y contribuir a revertir la histórica ausencia de formación pedagógica sistemática en la educación superior. En consecuencia, las transformaciones experimentadas en las últimas décadas en este nivel educativo han planteado exigencias que trascienden la experiencia disciplinar, demandando el desarrollo de competencias pedagógicas (Cristi-González et al., 2023). La literatura especializada subraya que los programas de formación en docencia universitaria deben promover, desde etapas tempranas, la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje con metodologías activas, favorecer la participación estudiantil y sostener procesos sistemáticos de reflexión crítica sobre la propia práctica (Zuñiga, 2025).

En esta línea, el aprendizaje experiencial ha sido reconocido como un marco pertinente para la formación pedagógica universitaria al superar la clásica división entre teoría y práctica, junto con valorar la experiencia previa, estimular la reflexión y facilitar la aplicación de lo aprendido en el ejercicio docente (Dewey, 1938; Kolb, 2015). Asimismo, se ha subrayado la importancia de

comprender las motivaciones para aprender a enseñar y las concepciones que las y los participantes desarrollan sobre la docencia, dado que estos factores inciden en su compromiso con el aprendizaje y en su desarrollo profesional futuro (García-Poyato Falcón et al., 2018; Lozano et al., 2022).

Los programas de formación en docencia universitaria han ido ampliado su alcance hacia quienes se encuentran en etapas iniciales de inserción académica: las/os estudiantes de postgrado. Esta formación presenta desafíos específicos, pues su estudiantado se caracteriza por trayectorias académicas y profesionales diversas, así como por expectativas heterogéneas respecto de su formación pedagógica (Postareff et al., 2007). En este contexto, analizar las motivaciones que impulsan a estudiantes de postgrado a participar en instancias de formación en docencia universitaria resulta clave, dado que inciden en su vinculación con el aprendizaje, en sus comprensiones sobre la docencia, en la proyección de sus trayectorias académicas y en la configuración de su identidad docente. Sin embargo, las motivaciones y los aprendizajes asociados a estas experiencias han sido menos abordados por la investigación académica, la cual se ha concentrado principalmente en el profesorado en ejercicio (Stes et al., 2010). Esta brecha limita la comprensión de los vínculos entre motivaciones, aprendizajes y construcción de la identidad docente universitaria, especialmente, en contextos de postgrado (Bohórquez-Góngora et al., 2023).

En este marco, el estudio aborda la construcción temprana de la identidad docente, entendida como un proceso de socialización anticipatoria que se configura durante el postgrado a partir de experiencias formativas reflexivas, situadas y profesionalizantes. Su objetivo es interpretar las motivaciones y los aprendizajes que los/as estudiantes desarrollan en el curso, examinando cómo esta experiencia incide en la transformación de sus concepciones sobre la docencia y contribuye a la configuración de su identidad profesional. Para ello, se analiza la experiencia un proceso formativo en docencia universitaria dirigido a estudiantes de postgrado de una universidad pública

chilena, desarrollado entre 2020 y 2025, que contó con aproximadamente 600 participantes. Se imparte en modalidad online con componente sincrónico, con una duración de 56 horas. Su enfoque pedagógico se basa en el aprendizaje experiencial y la reflexión crítica sobre la práctica docente. La estructura curricular contempla dos módulos: uno centrado en el análisis de los ámbitos políticos, éticos y contextuales de la docencia universitaria; y otro orientado a modelos formativos y criterios pedagógico-curriculares.

2. Antecedentes teóricos

a) Docencia universitaria y formación pedagógica en postgrado

En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado transformaciones estructurales asociadas a la masificación del acceso, la diversificación institucional y nuevas demandas sociales, culturales y tecnológicas, reconfigurando el sentido y las funciones de la universidad (UNESCO, 2023). Estos procesos han incrementado la heterogeneidad del estudiantado y tensionado supuestos pedagógicos tradicionales, planteando nuevas exigencias a la docencia en términos de estrategias de enseñanza, modos de acompañamiento y sentido social de la función docente en contextos formativos diversos (Imbernón & Guerrero, 2018; Turull, 2020).

Esto ha problematizado una herencia histórica de la docencia universitaria: la exclusión de la formación pedagógica como componente constitutivo del ejercicio académico. En la educación superior ha prevalecido la idea de que el dominio disciplinar es suficiente para enseñar, relegando el saber pedagógico y favoreciendo la jerarquización del trabajo académico en función de la investigación y en desmedro de la identidad profesional docente (García Olalla et al., 2022; Imbernón & Guerrero, 2018). En este marco, la formación pedagógica para la docencia

universitaria se concibe como un componente constitutivo de profesionalización de la enseñanza al reconocer la docencia como una práctica profesional compleja, que requiere saberes específicos y capacidades reflexivas propias (UNESCO, 2022). Frente a ello, las políticas y programas de formación docente se configuran como dispositivos orientados a problematizar esta concepción y a fortalecer la dimensión pedagógica del quehacer académico, mediante procesos formativos que articulan la reflexión sobre la práctica, el desarrollo de competencias pedagógicas y la resignificación del rol docente (Caballero & Bolívar, 2015).

Este escenario exige una transformación del rol docente y de sus competencias. La figura del/la académico/a tradicional, centrado en la transmisión del saber disciplinar, da paso a un/a docente universitario/a concebido/a como facilitador/a o movilizador/a de aprendizajes, con habilidades para provocar y acompañar la reflexión crítica, y para co-construir conocimiento (Turull, 2020).

La docencia universitaria en postgrado se inscribe en un proceso de reconfiguración del trabajo académico, en el que la formación avanzada incorpora progresivamente la preparación para el ejercicio de la enseñanza, tensionando su tradicional orientación hacia la producción de conocimiento. La literatura ha problematizado el supuesto de que el dominio disciplinar e investigativo habilita, por sí mismo, para enseñar en la universidad, señalando que esta equivalencia resulta especialmente crítica en el postgrado, donde muchos estudiantes asumen funciones docentes sin formación pedagógica (Imbernón & Guerrero, 2018; Lopes et al., 2024). En este marco, el postgrado se configura como un espacio formativo tensionado por la coexistencia de lógicas investigativas dominantes y demandas crecientes de desempeño docente (Herrera, 2019).

La incorporación de instancias de formación pedagógica durante el postgrado ha sido conceptualizada como un dispositivo de profesionalización temprana, en tanto ofrece a los/as

estudiantes oportunidades para construir marcos interpretativos sobre la enseñanza, desarrollar mayor seguridad y agencia en el ejercicio docente, junto con articular más conscientemente las identidades de investigador/a y docente en etapas iniciales de la trayectoria académica (Lopes et al., 2024; Postareff et al., 2007).

b) El aprendizaje experiencial como enfoque formativo en la docencia universitaria

El aprendizaje experiencial se ha constituido como un enfoque formativo particularmente pertinente para la formación docente universitaria, en tanto concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento anclado en la experiencia y mediado por la reflexión crítica. Dewey (1938) plantea que no toda experiencia es educativa, sino únicamente aquella que, al ser reflexionada, permite establecer continuidades significativas entre la acción y el pensamiento. Esta concepción desplaza una comprensión acumulativa y transmisiva del aprendizaje, enfatizando su carácter situado, relacional y transformador. En el contexto de la docencia universitaria y, especialmente, en la formación de postgrado, esta perspectiva resulta relevante porque permite problematizar las propias concepciones pedagógicas a partir de la experiencia docente, ya sea real o anticipada.

Sobre esta base, el modelo de aprendizaje experiencial desarrollado por Kolb (2015) ofrece un marco analítico para comprender cómo la experiencia se transforma en aprendizaje mediante un ciclo que articula: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este proceso no se concibe como lineal ni cerrado, sino como un movimiento espiral que posibilita la resignificación progresiva de la práctica.

En este sentido, investigaciones recientes han mostrado que la reflexión constituye un elemento mediador central en el aprendizaje experiencial, en tanto permite transformar la experiencia vivida en conocimiento profesional a través del desarrollo de la conciencia metacognitiva y la elaboración reflexiva de la práctica (Ho & Lau, 2025). Asimismo, Margalef et al. (2006) han evidenciado que las estrategias reflexivas permiten analizar críticamente los supuestos pedagógicos, tensionar enfoques transmisivos y redefinir el rol docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito universitario, esto implica reconocer que los saberes pedagógicos no se adquieren únicamente mediante apropiación teórica, sino a través de procesos reflexivos que interrogan la práctica en diálogo con marcos conceptuales y contextuales más amplios, favoreciendo aprendizajes profundos y significativos. Esto resulta especialmente relevante en postgrado, donde estas experiencias inciden en la consolidación temprana de la identidad académica y pedagógica.

c) Identidad docente universitaria

La identidad docente se concibe como un proceso dinámico, relacional y situado, que se construye a lo largo del tiempo a partir de la interpretación y reinterpretación de experiencias formativas y profesionales (Alcalá et al., 2014; Cantón & Tardif, 2018; Solar & Díaz, 2009). Lejos de constituir un atributo estable, integra dimensiones personales, sociales y profesionales, configurándose en interacción con otros/as agentes educativos y en contextos institucionales específicos, lo que la convierte en una categoría analítica clave para comprender transformaciones en las concepciones de la docencia universitaria (Galaz, como se citó en Cantón & Tardif, 2018).

Desde esta perspectiva, la identidad docente se configura a lo largo de una trayectoria formativa marcada por una tensión permanente entre individuación y reconocimiento social, que articula

diferenciación personal y pertenencia colectiva. Los modelos docentes internalizados influyen en las concepciones iniciales sobre la enseñanza y el aprendizaje, mientras que la transición desde la identidad de estudiante hacia la de docente universitario, propicia su reconfiguración progresiva, otorgándole un carácter polisémico, dinámico y situado, vinculado tanto a la continuidad del “ser docente” como a su transformación en función de las experiencias, los contextos y las prácticas de la educación superior (Alcalá et al., 2014; Cantón & Tardif, 2018; Solar & Díaz, 2009).

En este recorrido adquiere especial relevancia la socialización profesional, particularmente la socialización anticipatoria, entendida como una fase crítica en la construcción de la identidad del docente universitario, previa a la incorporación plena a la comunidad académica (Alcalá et al., 2014). Ésta cumple funciones esenciales en la configuración identitaria: permite incorporar como propios los valores del *ethos* institucional de destino; facilita los ajustes personales necesarios para interactuar y relacionarse con los miembros del grupo; y prepara al individuo para que sus futuras acciones contribuyan a la reestructuración del colectivo profesional del cual formará parte (Alcalá et al., 2014).

Los estudios de postgrado operan como un espacio de preparación y afianzamiento en el que se modelan las comprensiones sobre las tareas docentes, los niveles de desempeño esperados y las exigencias institucionales. Se configura así, como un escenario clave para la construcción de la identidad docente y del compromiso profesional, previo al ingreso formal a la organización académica. Este proceso se ve reforzado por las primeras experiencias de ejercicio docente que se desarrollan en esta etapa, las cuales inciden de manera decisiva en la consolidación o tensión de las concepciones sobre la docencia universitaria (Solar & Díaz, 2009).

Un componente central de la identidad docente universitaria lo constituyen las cogniciones y creencias pedagógicas, entendidas como el conjunto de supuestos y marcos interpretativos que

orientan la actuación docente y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Solar & Díaz, 2009). Estas creencias, en gran medida implícitas, influyen directamente en la toma de decisiones pedagógicas y en los tipos de aprendizaje que se promueven, de modo que, concepciones centradas en la transmisión tienden a favorecer aprendizajes superficiales, mientras que enfoques orientados al cambio conceptual se asocian a aprendizajes más profundos. La transformación de estas creencias constituye un eje clave de los procesos de cambio identitario y sitúa a la práctica reflexiva como un mecanismo fundamental para hacer explícitas las teorías que subyacen a la acción docente (Mata Pérez et al., 2018). Desde esta perspectiva, la identidad docente permite comprender cómo las concepciones sobre la docencia universitaria se transforman a partir de experiencias formativas reflexivas, situadas y profesionalizantes, en las que la formación pedagógica actúa como un estímulo, que cuestiona el sentido común pedagógico y favorece la revisión, y reconstrucción de las teorías implícitas construidas a lo largo de la trayectoria formativa (Imbernón, 2011).

d) Motivaciones en la formación docente universitaria

Las motivaciones para formarse en docencia universitaria constituyen una dimensión clave para comprender la vinculación de los sujetos con los procesos formativos y su incidencia en la construcción de la identidad docente. La decisión de prepararse para la docencia en este nivel es un fenómeno complejo y multidimensional, que no puede ser explicado desde un único factor ni reducido a una lógica exclusivamente vocacional o instrumental, en tanto emerge de la interacción entre disposiciones subjetivas, trayectorias previas, condiciones institucionales y expectativas profesionales, conformando un entramado dinámico y situado (García-Poyato Falcón et al., 2018).

En estudiantes de postgrado estas motivaciones se inscriben en un momento de la trayectoria marcado por la profundización disciplinar, la socialización en comunidades académicas y la progresiva construcción de una identidad profesional vinculada a la investigación, la docencia y la proyección en la carrera académica. En este contexto, la formación docente universitaria se inscribe como una decisión construida gradualmente, en diálogo con experiencias formativas, relaciones significativas y oportunidades institucionales (Diogo et al., 2022; Lozano et al., 2022).

En términos generales, las motivaciones formativas pueden agruparse en tres tipos. Primeramente, *las motivaciones intrínsecas y altruistas* aluden al interés por la enseñanza, el aprendizaje y la contribución social del quehacer docente, expresadas en su valoración como práctica formativa y social, en el acompañamiento de procesos de aprendizaje y en el compromiso con la formación crítica de nuevas generaciones (García-Poyato Falcón et al., 2018; Turra-Díaz & Rivas-Valenzuela, 2022). En estudiantes de postgrado, estas motivaciones se articulan con la identificación disciplinar y el deseo de participar en la transmisión y producción de conocimiento, comprendiendo la enseñanza como extensión del compromiso académico, más que como una actividad separada de la investigación o del desarrollo intelectual (Diogo et al., 2022).

Por otra parte, la literatura identifica un conjunto de *motivaciones extrínsecas* vinculadas al logro, la estabilidad y la proyección profesional, que adquieren especial relevancia en el contexto universitario, dada la estrecha asociación entre docencia, carrera académica y sistemas de evaluación y jerarquización institucional. En el postgrado, la formación docente se vincula frecuentemente con expectativas de inserción y permanencia en el sistema universitario, donde la obtención de grados académicos aparece como un requisito clave para acceder a posiciones docentes más estables y avanzar en la trayectoria académica (Diogo et al., 2022; Lozano et al., 2022). Así, el desarrollo docente puede darse como una estrategia de adaptación profesional ante

la competencia del mercado académico, lo que da lugar a trayectorias legítimas y situadas no exclusivamente vocacionales, sino orientadas pragmáticamente (Diogo et al., 2022). Pero estos motivos no necesariamente excluyen la posibilidad de sentidos vocacionales, sino que pueden coexistir con ellos, dando lugar a configuraciones motivacionales híbridas, particularmente visibles en contextos académicos altamente competitivos (García-Poyato Falcón et al., 2018).

Un tercer tipo de motivaciones remite a *factores sociales, biográficos e institucionales* que inciden en la decisión de integrarse a la docencia universitaria, entre los que destacan la influencia de modelos docentes significativos y las experiencias formativas previas, que operan como referentes profesionales (García-Poyato Falcón et al., 2018). En estudiantes de postgrado, estas motivaciones se vinculan estrechamente con experiencias recientes de tutoría, ayudantías, docencia inicial o participación en equipos académicos, así como con las oportunidades y discursos institucionales que valoran —o desvalorizan— el rol docente y la formación pedagógica (Lozano et al., 2022).

MÉTODOS

Esta investigación presenta una orientación descriptiva y analítica, mediante una revisión sistemática de los datos disponibles vinculados con las características pedagógicas del curso. Se empleó una estrategia metodológica mixta, articulando el análisis de datos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión integral del objeto de estudio. La unidad de análisis comprende la totalidad de participantes de las 6 ediciones del curso desarrolladas entre 2020 y 2025 (N=642). La información fue tratada bajo una aproximación censal sobre todas las respuestas obtenidas en cada instrumento; no obstante, el volumen de datos varía por cada instrumento, dado que no todo el estudiantado finaliza el programa. Excepcionalmente, para el análisis de una de las

fuentes se diseñó una estrategia muestral dada la amplitud de datos disponibles, según se detallará a continuación.

La base empírica del estudio se construye a partir de la información generada en las seis ediciones del curso. Se realizó un análisis de fuentes secundarias derivadas de los instrumentos aplicados en distintas fases del proceso formativo (previo al inicio, inicio, desarrollo y cierre), lo que permitió una triangulación temporal de los datos. Estos instrumentos proporcionan insumos diferenciados para el análisis de las distintas dimensiones abordadas en el estudio. Los instrumentos utilizados son:

1. *Formularios de postulación*: instrumento obligatorio para postular al curso. Recoge información sociodemográfica, educativa y motivacional (sólo presente en 2024 y 2025). Esta fuente permitió analizar las motivaciones del estudiantado.

2. *Comentarios en foros online*: recurso pedagógico que permitió a las/os estudiantes publicar reflexiones en una plataforma virtual. Ante la ausencia información motivacional en los formularios de 2020 a 2023, se analizaron comentarios de presentación e intercambio inicial, seleccionando una muestra del primer mes para identificar cualitativamente las motivaciones y asegurar la consistencia longitudinal del estudio.

3. *Autoevaluaciones de aprendizaje*: instrumento autoaplicado en el módulo final del curso, en 2024 y 2025. Empleado para analizar niveles y percepciones sobre aprendizajes y competencias constatadas por el estudiantado, así como la valoración del curso.

4. *Encuesta de evaluación del curso*: aplicada al finalizar cada edición. Recoge percepciones de valoración del estudiantado sobre el proceso formativo, desempeño docente y aspectos destacados y a mejorar.

Todos los instrumentos cuentan con consentimiento de uso para fines académicos, de acuerdo al reglamento que rige al curso, previa anonimización de la información. Las fuentes fueron procesadas y uniformadas, constituyéndose como bases de datos que sistematizan las versiones del curso. Para su análisis se definieron aproximaciones distintas, según el carácter de los datos. La información cuantitativa fue tratada mediante estadísticas descriptivas uni y bivariadas a través de Microsoft Excel, y utilizada para caracterizar las tendencias de valoración a lo largo del periodo.

La información cualitativa fue trabajada mediante análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2006). Utilizando Atlas.Ti, se realizó una codificación inductiva para levantar categorías emergentes de motivaciones que orientan la participación, evaluaciones del proceso de aprendizaje y valoraciones respecto de la experiencia formativa.

Esta aproximación metodológica se considera pertinente por cuanto habilitó una exploración sistemática del total de la información levantada por los instrumentos aplicados desde 2020. Permitió, así, describir al estudiantado y rastrear los cambios en las concepciones docentes, al contrastar las motivaciones con las valoraciones al cierre del curso.

RESULTADOS

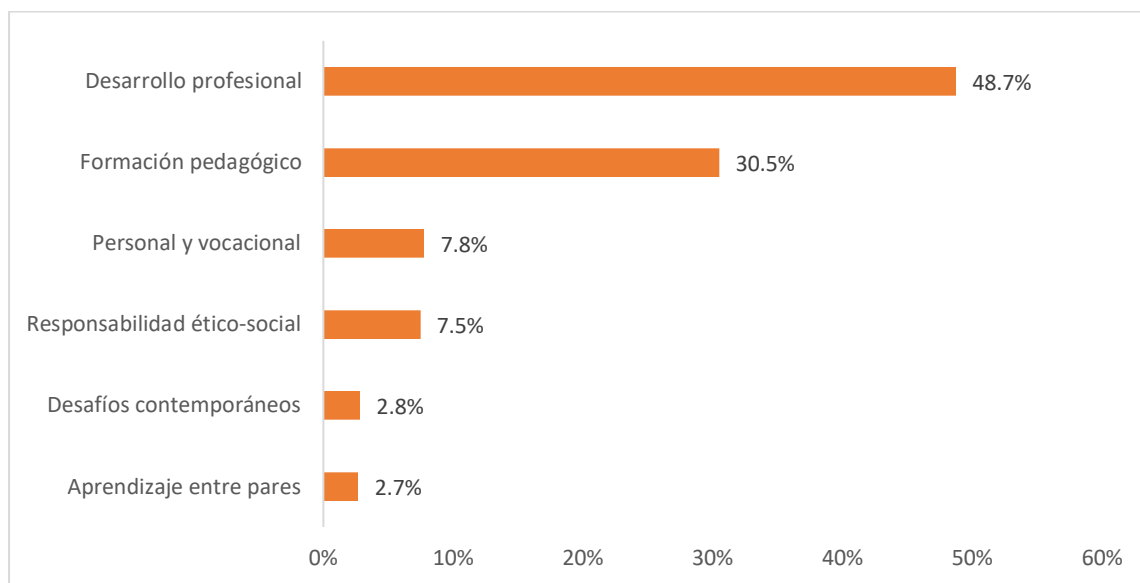
1. Motivaciones

Las respuestas motivacionales analizadas temáticamente presentan múltiples sentidos, pues una misma respuesta puede contener dentro de sí varios tipos. Se identifican seis temáticas, cuyos énfasis varían dentro de cada respuesta. Cada una se alinea de manera variable con categorías de orden extrínseco, intrínseco o socioinstitucional, y presenta combinaciones entre ellas. El grueso de estos discursos se asocia a motivaciones extrínsecas, destacando aquellas vinculadas a

componentes profesionales o formativos, como puede observarse en la Figura 1. A continuación se exponen las temáticas identificadas, su presencia cuantitativa y las características del discurso que las conforman.

Figura 1

Proporción de menciones temáticas motivacionales



a) Desarrollo profesional

Las motivaciones relacionadas con la profesionalización docente conforman el grupo temático más numeroso, abarcando el 48,7% de las respuestas. Sus características refieren a la adquisición de herramientas y credenciales para la inserción laboral o el desarrollo de una carrera académica.

En estas expectativas académico-profesionales, se conjugan la posición de investigador/a y docente, donde la preparación e inserción previa de los/as participantes presenta una mayor

orientación hacia la primera. Esta escasez pedagógica se expresa en el interés por el curso como instancia de desarrollo de competencias para la inserción laboral: “Mi formación es totalmente enfocada en ciencias exactas (...). A través de este curso espero obtener valiosas herramientas para aplicar en mis clases, a la vez que comprender y mejorar mi enseñanza” (M154¹). En tanto, en los casos en que se han dado ya formas de incipiente inserción en la docencia, se observa que las motivaciones surgen de una emergente reflexión sobre la práctica: “Descubrí que me gusta hacer clases (...) pero siento que me faltan herramientas” (M67).

Si bien el grueso de estas respuestas se vincula a expectativas de logro profesional, en algunas de ellas también se observan referencias a dimensiones éticas del ejercicio docente, en las que la formación es asociada a un sentido de contribución social, como “adquirir herramientas que me permitan transmitir conocimientos de alta calidad (...) y de esta manera retribuir a Chile un poco de lo que me ha brindado” (M173). Sin embargo, en los discursos se observan simultáneamente una valoración de la formación pedagógica y el uso de un lenguaje asociado a una lógica transmisiva (“adquirir habilidades (...) para transmitir mis conocimientos” (M26)). Estas referencias coexisten y se tensionan con la búsqueda de relaciones más cercanas en el aula, orientadas a “compartir todos mis conocimientos de una manera didáctica y amena” (M55).

¹ Para resguardar el anonimato, las citas se codifican con una letra y un número: M para motivaciones (formularios o foros), A para autoevaluaciones de aprendizaje y E para evaluación final; los números identifican de forma arbitraria a los/as participantes.

b) Formación pedagógica

Las motivaciones formativas constituyen una de las más referidas, concentrando el 30,5% de las menciones. Aluden a la adquisición de conocimientos para el ejercicio de la docencia, consideradas tanto en complemento a una formación precedente como en su acceso primerizo.

Los discursos vuelven a enfatizar un diagnóstico crítico con la formación precedente, por cuanto esta habría ofrecido escasa o nula preparación pedagógica. Se destaca que, a pesar de tener avanzadas trayectorias formativas, “nunca he recibido formación formal” (M56) en docencia. Más aun, se destaca que “como científico no te enseñan las bases de la docencia” (M175), dando cuenta de una separación entre formación disciplinar y docente. En este contexto, el interés formativo se orienta hacia el acceso a conceptos y enfoques pedagógicos, como metodologías activas o “explorar experiencias de aula invertida” (M296).

Las respuestas aluden tanto a necesidades vinculadas al ejercicio profesional de la docencia como a orientaciones de carácter valórico y reflexivo. Estas últimas se expresan en formulaciones que asocian la formación pedagógica con enfoques comprometidos con la equidad de género e inclusión, como “desarrollar una formación (...) desde una perspectiva reflexiva y comprometida con la equidad de género e inclusión” (M620).

c) Trayectoria personal y vocacional

Una serie de motivaciones vinculadas a intereses intrínsecos, orientaciones vocacionales e historias personales relacionadas con la docencia emergen. Aunque de menor presencia (7,8% de

las menciones), estas respuestas aluden a significativas experiencias personales y trayectorias vinculadas al interés por la educación.

Destaca la presencia de experiencias incipientes, como ayudantías o tutorías, en las que se desarrollan habilidades vinculadas a la enseñanza: “Estas experiencias me han ayudado bastante a superar el miedo de hablar en público y a mejorar mis habilidades para enseñar, pero aún falta mucho” (M66). A partir de estas vivencias, se expresan intereses vocacionales hacia la docencia universitaria y la adquisición de herramientas pedagógicas: “Me encantaría ser profesor universitario y el hecho de obtener los conocimientos y metodologías para enseñar lo que sé” (M472).

En una dimensión biográfica, destaca el impacto de referentes socializadores. En las respuestas se identifican referencias a figuras influyentes en la trayectoria personal, tales como mentores o familiares vinculados a la docencia. Estas se expresan en menciones a docentes que han actuado como referentes en experiencias previas (“Quisiera (...) impartir clases en la universidad, como mis referentes, las profesoras de las que he sido ayudante” (M601)) y en referencias a contextos familiares (“Mi madre es profesora y siempre me gustó” (M301)). Estas menciones dan cuenta de experiencias biográficas y sociales vinculadas al interés por la docencia.

d) Responsabilidad ético-social

En una proporción similar a las motivaciones personales (7,5% de las menciones), emergen discursos referidos a componentes éticos de la profesión. Estas respuestas aluden al impacto social de la educación y al lugar que, como docentes, ocupan en la formación de futuros profesionales, la democratización del conocimiento y la justicia social.

En las respuestas se reconoce a la universidad no solo como productora de conocimiento, sino también como formadora de ciudadanos/as y profesionales con perspectiva crítica: “transmitir efectivamente los conocimientos (...) y fomentar, tanto el aprendizaje como el pensamiento crítico” (M522).

El sentido social se expresa también en referencias a la “democratización del conocimiento” (M163) y al aporte a la sociedad. Asimismo, se identifican menciones a inclusión y diversidad, en concordancia con los diagnósticos actuales de la educación superior (Turull, 2020), destacando la relevancia de la “perspectiva de género” (M543).

e) Desafíos docentes contemporáneos

Los últimos dos tipos de temáticas identificadas presentan una baja presencia cuantitativa. La primera de ellas, con un 2,8% de las menciones, asocia el interés formativo a la identificación de problemáticas actuales que interpelan a la docencia tradicional.

Los discursos refieren a una creciente heterogeneidad del estudiantado y a la necesidad de “gestionar audiencias diversas” (M512) y atender a las características personales en el aula, con un proceso centrado en el aprendizaje. Asimismo, se mencionan orientaciones hacia una “perspectiva actualizada y reflexiva (...) en el siglo XXI” (M468), junto con la importancia de “saber cómo tratar con el estudiantado para generar un ambiente de confianza” (M617).

f) Aprendizaje entre pares

La sexta y menor (2,7% de menciones) temática corresponde al interés en la formación de vínculos entre pares, colaboración e intercambio de experiencias dentro del proceso formativo, para así promover un aprendizaje mediante el diálogo y la reflexión mutua.

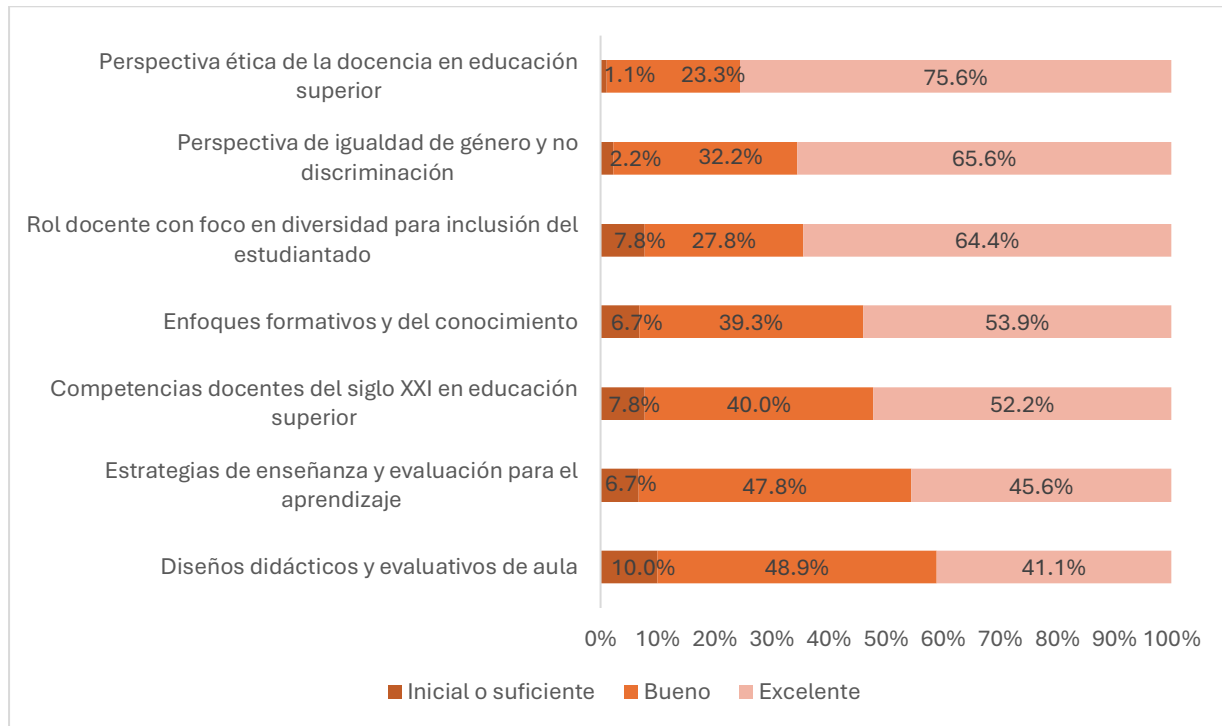
En estas respuestas la formación se percibe como una construcción colectiva del saber y valora el reconocimiento entre pares para el contraste de perspectivas: “Espero que podamos compartir nuestras experiencias (...) y que en conjunto construyamos un ambiente propicio” (M1). El grupo se proyecta como comunidad de práctica incipiente para articular valores profesionales, “genera[ndo] discusiones y reflexiones con profesores y compañeros (...), absorbiendo la experiencia y saberes” (M167). Estas motivaciones, sin embargo, aparecen escasamente y no excluyen un componente estratégico o instrumental, tales como el formar redes de contacto para la inserción laboral.

2. Aprendizajes percibidos y efectos formativos del curso

a) Logros de aprendizaje

La autoevaluación de aprendizajes del estudiantado permite identificar los niveles de logro alcanzados en las distintas dimensiones abordadas por el curso (Figura 2). En general, se observa una valoración positiva de los aprendizajes en todas las dimensiones analizadas.

Entre aquellas con mayores niveles de logro se encuentran las vinculadas a la formación ética, la igualdad de género y no discriminación, y al posicionamiento pedagógico del rol docente. Por su parte, las dimensiones asociadas a estrategias de enseñanza y evaluación, diseño didáctico y desarrollo de competencias docentes también presentan valoraciones positivas, aunque comparativamente menores.

Figura 2*Proporción de niveles de logro de aprendizaje según dimensión*

En conjunto, los resultados muestran una distribución consistente de altos niveles de logro en el conjunto de dimensiones evaluadas, con variaciones relativas entre aquellas de carácter valórico-pedagógico y aquellas de carácter técnico-didáctico.

b) Transformación en las concepciones del rol docente

En continuidad con los aprendizajes declarados, el análisis de la información cualitativa permitió identificar transformaciones en las concepciones del rol docente que se organizan en cuatro ejes: (1) la transición hacia una perspectiva constructivista de la docencia; (2) la redefinición

del rol docente como facilitador del aprendizaje; (3) la comprensión del docente como promotor de la autonomía y la motivación del estudiantado; y (4) la configuración del docente como sujeto ético y agente de cambio social. Estos ejes dan cuenta de los principales desplazamientos conceptuales presentes en los discursos del estudiantado en relación a los presentes en sus motivaciones, los cuales se desarrollan a continuación a partir del análisis de sus respuestas.

Perspectiva constructivista de la docencia

Transversalmente, se identifican referencias a concepciones de la docencia asociadas tanto a la transmisión de contenidos —vinculadas a la cátedra magistral, la centralidad del contenido y la evaluación entendida como calificación— como a enfoques centrados en el aprendizaje, que incluyen la participación activa del estudiantado, la mediación pedagógica y la construcción de aprendizajes significativos. Estas referencias se expresan en relatos que dan cuenta de la revisión de las propias concepciones sobre el rol docente, observado en quienes señalan transitar “de una visión centrada en la transmisión de conocimientos a una comprensión más integral” (A20), o “abandonando el concepto de docente tradicional que solo realiza largas cátedras” (A34).

Asimismo, algunas respuestas refieren explícitamente a enfoques constructivistas en la docencia, señalando que “un enfoque constructivista sería más acertado para la docencia universitaria actualmente” (A66). Estas menciones incluyen alusiones a la participación del estudiantado y a la organización de experiencias de aprendizaje orientadas a la construcción de conocimiento.

Docente como facilitador del aprendizaje

Una de las transformaciones más recurrentes refiere a la redefinición del rol docente como facilitador del aprendizaje, desplazando la centralidad del acto de enseñar hacia el acompañamiento de los procesos de aprendizaje. En esta concepción, el/la docente es descrito/a como quien orienta, guía y genera condiciones para el aprendizaje, más que como quien transmite contenidos.

En las respuestas, esta comprensión se expresa en descripciones del rol docente orientadas al acompañamiento de los procesos de aprendizaje. Así, algunos/as participantes señalan que su rol implica “facilitar el aprendizaje de los estudiantes, guiándolos en su proceso de construcción de conocimiento” (A1) o “acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, más que solo entregar información” (A9).

Asimismo, en las respuestas se menciona la participación activa del estudiantado, como en “crear espacios donde los estudiantes puedan participar activamente y construir su propio aprendizaje” (A63). En este marco, el rol docente se asocia a la organización de experiencias de aprendizaje que promueven la interacción, la reflexión y el compromiso con el proceso formativo.

Docente como promotor de la autonomía y motivación

El tercer eje refiere a menciones del rol docente vinculadas al desarrollo de la autonomía y la motivación del estudiantado, y que destacan su importancia en la generación de condiciones pedagógicas que favorecen su participación. En las respuestas se identifican referencias al pensamiento autónomo y a su desarrollo progresivo en el proceso formativo, como se observa en

afirmaciones que destacan la necesidad de “promover el pensamiento autónomo” (A20) y de reconocer que “la autonomía se va adquiriendo de manera gradual bajo el acompañamiento del docente” (A31).

En paralelo, la motivación es abordada como una dimensión vinculada a la interacción pedagógica y al rol del/la docente en la generación de condiciones para el aprendizaje. En este sentido, algunos/as participantes señalan que el rol docente implica “guiar, motivar e impulsar el desarrollo integral de los estudiantes” (A24), así como constituirse en “un motivador y ejemplo del tipo de profesionales que esperamos que nuestros estudiantes sean” (A11). Asimismo, se mencionan características asociadas a la cercanía en la relación pedagógica, como en la idea de que “el docente no debe ‘dar miedo’; al contrario, debe ser una mano de ayuda” (A45).

Docente como sujeto ético y agente de cambio social

Finalmente, en un conjunto significativo de respuestas se identifican referencias al rol docente en relación con dimensiones éticas y sociales, asociadas a la reflexión sobre el quehacer docente, la responsabilidad en los procesos formativos y su vínculo con el contexto social. Estas se expresan en afirmaciones que señalan que la docencia implica “revisar constantemente nuestras prácticas y asumir la responsabilidad que tenemos en la formación ética y crítica de los estudiantes” (A41), así como reconocer que “enseñar también es una forma de posicionarse frente a la sociedad y sus desigualdades” (A68).

Asimismo, las respuestas dan cuenta de una comprensión del rol docente vinculada a su dimensión social, en la que se entrelazan la práctica pedagógica, la ética y el compromiso con el entorno. Al respecto, estudiantes plantean que “el rol va más allá de acompañar el aprendizaje;

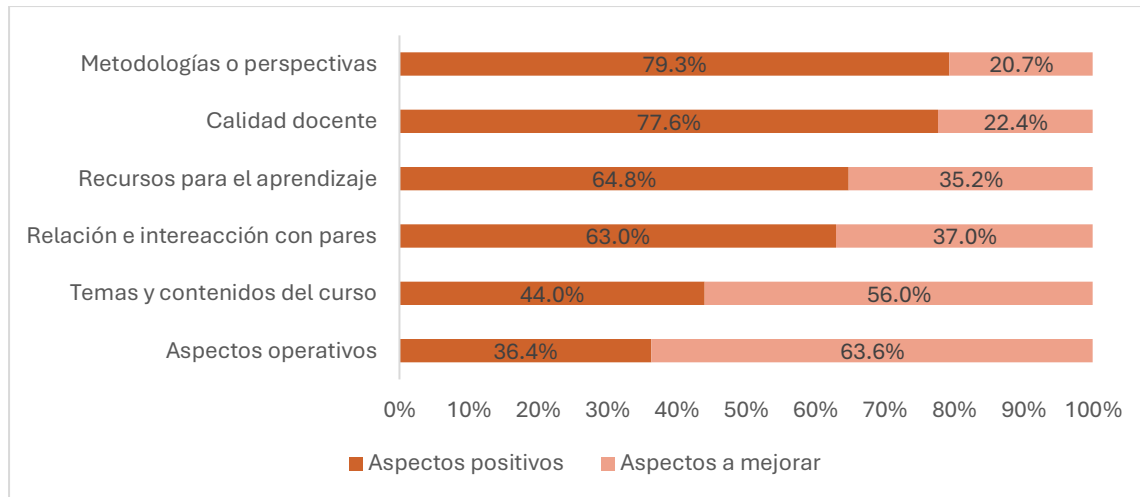
debe ser un acompañamiento fundamentado en el respeto, la ética y la conciencia social” (A5), y definen al docente como “un agente de cambio que no solo enseña, sino que también acompaña, inspira y adapta sus prácticas pedagógicas” (A36). Esta orientación se proyecta también hacia la formación del estudiantado, al señalar que el rol docente implica “formar personas comprometidas con una sociedad más justa” (A92).

3. Evaluación y valoraciones del curso

Las evaluaciones del proceso formativo identifican aspectos valorados positivamente y espacios de mejora. La apreciación general es ampliamente favorable, con un 94,8% del estudiantado recomendando su participación. Los componentes de esta valoración se observan en las respuestas analizadas sobre aspectos destacados y por mejorar. Como muestra la Figura 3, se valoran positivamente el rol del profesorado, las metodologías y los recursos de aprendizaje, mientras que se mencionan como aspectos a mejorar elementos operativos de su ejecución. En estos comentarios habitualmente se destaca la coherencia interna del curso, tanto en su diseño como en su implementación concreta, expresada en la alineación entre metodología pedagógica, conceptos abordados y en el enfoque de aprendizaje experiencial.

Figura 3

Proporción de menciones temáticas en aspectos positivos y a mejorar del curso



En cuanto al diseño metodológico, el estudiantado releva estrategias basadas en la reflexión, el diálogo y la participación, permitiendo “cuestionar mis propias prácticas y experimentar otras formas de enseñar” (A28), así como su imbricación con los enfoques en que se basa el curso: “destaco las estrategias didácticas desarrolladas [...], siendo a su vez un ejemplo aplicado de los enfoques y contenidos de enseñanza-aprendizaje vistos en clases” (E150).

Particularmente destacada es la creciente relevancia de los componentes interaccionales. Durante el curso, se observa un cambio desde la resistencia inicial al trabajo grupal hacia su valoración como proceso “enriquecedor”: “Me gustó mucho que fomentaran el trabajo en equipo, me costó en un principio, pero luego resultó ser un gran aporte” (E218). Igualmente, se destacan instancias de diálogo entre pares y aplicación de contenidos en contextos interdisciplinarios: “El trabajo en grupo con compañer@s de distinta[s] disciplina[s] [...] permitió el diálogo y la aplicación profunda de los contenidos de manera diversa” (E335).

Respecto a los fundamentos conceptuales, se identifican valoraciones sobre los marcos teóricos abordados en el curso y su relación con la práctica docente. Los/as estudiantes reconocen que “comprender estos marcos conceptuales fue clave para cambiar mi forma de entender la enseñanza”

(A53), destacando además el sustento empírico de la propuesta: “la información entregada tenía un fondo y sustentado por una investigación detrás” (E48).

Con respecto a sus enfoques, los relatos aluden al componente reflexivo sobre la práctica y a la relación del curso con desafíos contemporáneos de la docencia, destacando que “dialoga con las realidades actuales del aula universitaria” (A77). Asimismo, se expresan valoraciones sobre el diagnóstico de escasa formación docente universitaria: “Destaco que existan profesoras y profesores que tengan muy claro que es evidente que hay muchos académicos que tienen muy buena base teórica, pero muy mala base en métodos [...]. Me ha dado esperanza para seguir avanzando” (E337).

Respecto al ejercicio del equipo docente de curso, se valoran aspectos como la creación de ambientes de aprendizaje enriquecedores, el fomento de la autonomía estudiantil y la promoción del diálogo: “Me gustó la forma más didáctica en que se desarrollaron las clases. Los profesores y profesoras fueron amables y demostraron conocer el tema” (E205). Asimismo, se mencionan características de las clases vinculadas a la dinámica y motivación del equipo docente: “las clases son muy dinámicas, las y los profes súper motivados [...], eso aporta mucho al ambiente de co-construcción del conocimiento entre pares” (E352).

DISCUSIÓN

1. Motivaciones y condiciones de entrada al proceso formativo

El análisis de las motivaciones demuestra que la decisión de participar en la experiencia formativa no responde a un factor aislado, sino a un entramado de razones configuradas multidimensionalmente, dando lugar a motivaciones híbridas, en concordancia con García-Poyato Falcón et al. (2018). Si bien el estudiantado postula inicialmente con orientaciones de carácter instrumental, asociadas al desarrollo de la carrera académica y a la adquisición de herramientas para el ejercicio docente (Herrera, 2019), los matices e imbricaciones de sus discursos evidencian la presencia de dimensiones intrínsecas y socioinstitucionales (Lozano et al., 2022), en las que se articulan trayectorias personales, contextos formativos y sentidos valóricos atribuidos a la docencia. La profesionalización, pues, se extiende desde la finalidad instrumental para enlazarse con dimensiones éticas y vocacionales, en una configuración que se aproxima a lo que Diogo et al. (2022) describen como un “sentido romántico” de la carrera académica.

Esta hibridación se sitúa, a su vez, en un diagnóstico formativo marcado por la escasa preparación pedagógica en los programas de postgrado, configurando un vacío estructural identificado por el estudiantado. La motivación para formarse emerge, así como una necesidad, pero también como una oportunidad para problematizar la relación entre experticia disciplinar y docencia, cuestionando la presunción de que el dominio del contenido garantiza la capacidad de enseñarlo (García Olalla et al., 2022). En esta línea, los hallazgos coinciden con la crítica de Levy & Morandi (2022) respecto de la limitada incorporación de herramientas pedagógicas en la

formación académica tradicional, así como con la noción de currículum nulo propuesta por Eisner (1994), en tanto la docencia queda frecuentemente fuera de los procesos formativos formales.

Así, las motivaciones no solo expresan demandas instrumentales, sino que también constituyen un espacio incipiente de negociación identitaria. El diagnóstico de carencia formativa opera como gatillador de la construcción de identidad docente, en la medida en que habilita el tránsito desde una trayectoria centrada exclusivamente en la investigación hacia una comprensión más integrada del quehacer académico (Cantón & Tardif, 2018). De este modo, las motivaciones profesionales dan cuenta de procesos iniciales de articulación entre docencia e investigación, problematizando la fragmentación tradicional de los roles académicos y abriendo la posibilidad de una identidad académica más compleja (Alcalá et al., 2014).

No obstante, este proceso se configura en un escenario de tensiones. Si bien emergen orientaciones éticas y vocacionales que relevan la formación de profesionales y ciudadanos, así como el impacto social de la docencia, estos sentidos coexisten con un lenguaje pedagógico anclado en lógicas transmisivas, centradas en la transferencia de saberes. Esto sugiere que las concepciones docentes se encuentran en un estado transicional, donde las miradas críticas no sustituyen completamente los marcos tradicionales, sino que se superponen. En coherencia con Mata Pérez et al. (2018), estas tensiones pueden comprenderse como expresión de teorías pedagógicas implícitas, cuya problematización requiere procesos formativos que favorezcan la reflexión crítica sobre la práctica (Solar & Díaz, 2009).

En conjunto, las motivaciones configuran condiciones de entrada caracterizadas por la coexistencia de orientaciones instrumentales, vacíos formativos y procesos incipientes de construcción identitaria. Este punto de partida no solo da cuenta de las demandas que movilizan la

participación en el curso, sino que también delimita el campo de posibilidades para los procesos de transformación pedagógica que se desarrollan a lo largo de la experiencia formativa.

2. Transformación de concepciones sobre la docencia

El análisis de los aprendizajes muestra que la experiencia formativa incide principalmente en la reconfiguración de las concepciones sobre la docencia universitaria y el rol docente, más que en la consolidación de habilidades técnico-didácticas. En este sentido, los aprendizajes se concentran en dimensiones valórico-pedagógicas, lo que sugiere un desplazamiento en los marcos desde los cuales el estudiantado interpreta la enseñanza universitaria. Este hallazgo es coherente con enfoques que conciben la formación pedagógica como un proceso de desarrollo profesional orientado a la construcción de criterios y posicionamientos frente a la práctica (Imbernón, 2011), así como con la evidencia que sitúa a las concepciones docentes como base de la acción pedagógica (Solar & Díaz, 2009).

Así, se observa un desplazamiento desde concepciones transmisivas hacia enfoques centrados en el aprendizaje, expresado en el cuestionamiento de modelos pedagógicos naturalizados y en la emergencia de perspectivas constructivistas. Este tránsito puede comprenderse como un proceso de desnaturalización de la experiencia previa como estudiantes, donde la reflexión sobre la propia trayectoria habilita la problematización de prácticas tradicionalmente asumidas como dadas. En coherencia con Dewey (1938), la experiencia se constituye en objeto de reflexión, mientras que el aprendizaje experiencial se articula mediante ciclos de acción y reflexión que reconfiguran las comprensiones pedagógicas (Kolb, 2015).

Estos desplazamientos no necesariamente suponen una transformación total ni lineal de los marcos de referencia. Por el contrario, las nuevas comprensiones coexisten con concepciones previas, configurando procesos de cambio progresivos y tensionados. En este sentido, los resultados se alinean con lo señalado por Lee (2019), en cuanto a que las creencias docentes tienden a modificarse de manera gradual, manteniendo elementos de marcos anteriores incluso en contextos de formación pedagógica intencionada. Esta coexistencia da cuenta de un proceso de transición en el que las concepciones se reconfiguran, pero no necesariamente se sustituyen.

Asimismo, la transformación de las concepciones se expresa en la reconfiguración del rol docente, que avanza hacia una práctica mediadora, con funciones de facilitación, acompañamiento y guía del aprendizaje. Esta resignificación sitúa al estudiantado en el centro del proceso formativo y releva el carácter relacional de la enseñanza como práctica situada. Este hallazgo dialoga con la noción de los saberes docentes como saberes prácticos y contextuales (Cantón & Tardif, 2018), así como con los procesos iniciales de configuración de la identidad docente universitaria (Alcalá et al., 2014).

En esta misma línea, la comprensión de la autonomía y la motivación se desplaza desde una concepción individual hacia una relacional, situada en el vínculo pedagógico. Esta resignificación converge con los estudios que sitúan la motivación en el contexto de la interacción educativa (Solar & Díaz, 2009) y con el enfoque de aprendizaje experiencial, donde el docente cumple un rol de andamiaje en la autorregulación del aprendizaje (Kolb, 2015).

Se destaca que los resultados evidencian una ampliación en la comprensión del rol docente hacia una dimensión ética y social, que incorpora la responsabilidad pública y la formación ciudadana como parte constitutiva de la práctica pedagógica. Esta ampliación se alinea con perspectivas que

conciben la educación superior como un espacio con responsabilidad social (UNESCO, 2022) y la docencia como una práctica social situada (Cantón & Tardif, 2018).

Las transformaciones analizadas dan cuenta de un proceso de reconfiguración de las concepciones docentes que, si bien se encuentra en una fase incipiente, permite observar desplazamientos significativos en la forma en que el estudiantado comprende la docencia en la universidad, abriendo interrogantes respecto de su proyección en la práctica y de las condiciones institucionales que posibilitan —o limitan— su consolidación.

3. Condiciones pedagógicas que posibilitan el cambio

Las evaluaciones de la experiencia formativa identifican condiciones pedagógicas que operan como facilitadoras de los procesos de aprendizaje y de transformación de las concepciones docentes. Entre ellas, destaca la coherencia interna del curso como uno de los aspectos más valorados por el estudiantado, en tanto articula de manera consistente sus fundamentos conceptuales, su diseño metodológico y su implementación pedagógica. Esta coherencia se articula alrededor del enfoque de aprendizaje experiencial que orienta la propuesta formativa configurando un marco comprensivo que otorga sentido a la experiencia y favorece la apropiación de los aprendizajes.

En consecuencia, el enfoque basado en el aprendizaje experiencial se confirma como un dispositivo formativo pertinente para el contexto del postgrado, en tanto posibilita la articulación entre experiencia, reflexión y conceptualización (Ho & Lau, 2025). Los hallazgos muestran que el valor atribuido a esta propuesta no radica únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos, sino en su vinculación con la práctica, lo que permite situar el aprendizaje en escenarios

significativos para el estudiantado, en coherencia con los planteamientos de Kolb (2015), quien enfatiza la centralidad del ciclo experiencial en la construcción de aprendizajes profundos. En coherencia la valoración del sustento teórico del curso sugiere que los conceptos conforman recursos reflexivos que favorecen la interpretación y resignificación de trayectorias. Esta articulación entre teoría y práctica dota de sentido la experiencia y contribuye a la superación dicotómica entre saber disciplinar y pedagógico, para tensionar la perspectiva de que el primero es suficiente para el ejercicio docente (Imbernón & Guerrero, 2018).

Asimismo, se releva el papel del equipo docente como un componente central en la configuración de estas condiciones pedagógicas. La valoración de su desempeño se vincula a la congruencia entre su práctica pedagógica y los principios que orientan el curso. En este sentido, el equipo docente se constituye en un referente formativo, en la medida en que encarna los enfoques que promueve, favoreciendo procesos de identificación y proyección por parte del estudiantado. De modo similar, el ascenso en la valoración de los componentes interaccionales del curso como concepción de una construcción colectiva del conocimiento, no sólo sugiere el interés por intercambio de saberes sino por la dimensión social del aprendizaje y el reconocimiento mutuo entre pares como comunidad docente. De este modo, la interacción con profesores/as y estudiantes conforma un ambiente general de socialización anticipatoria (Alcalá et al., 2014), en los que los/as participantes configuran una incipiente transición de identidad estudiantil a identidad docente (Cantón & Tardif, 2018).

En conjunto, estas condiciones permiten comprender que los procesos de transformación observados están mediados por un diseño pedagógico intencionado y por una implementación coherente con sus fundamentos. Así, el curso no solo transmite contenidos, sino que configura un entorno de aprendizaje en el que se modelan prácticas, se promueve la reflexión y se habilitan

procesos de cambio en las concepciones docentes. Esta articulación da cuenta de la pertinencia del enfoque experiencial (Kolb, 2015) para la formación en postgrado, y el carácter situado de la formación del curso.

4. Dimensión ética y responsabilidad de la docencia universitaria

Un elemento transversal a los hallazgos refiere a la ampliación de la comprensión del rol docente hacia una dimensión ética y social, en la que la docencia deja de ser concebida exclusivamente como transmisión de conocimientos para situarse como una práctica con responsabilidad pública. Esta reconfiguración se expresa tanto en las motivaciones iniciales como en los aprendizajes y las valoraciones de la experiencia formativa, configurando un eje que atraviesa el proceso conjuntamente.

En las motivaciones, esta dimensión se manifiesta en la presencia de orientaciones vinculadas al impacto social de la docencia, la formación de profesionales comprometidos y la contribución a la sociedad. Estos elementos, aunque constituyen un núcleo minoritario de las razones de ingreso, se articulan con motivaciones de carácter profesional, ampliando su alcance más allá de su función instrumental. En este sentido, y como también hallaran Turra-Díaz & Rivas-Valenzuela (2022), la docencia es concebida como un espacio de incidencia social, en el que el ejercicio profesional se vincula con la democratización del conocimiento, la equidad y la inclusión.

Esta ampliación se profundiza en la dimensión de aprendizajes, donde se observa una comprensión del rol docente que incorpora la reflexión ética sobre la práctica y su relación con el contexto social. La docencia se configura, en este marco, como una práctica situada que implica posicionamientos frente a las desigualdades, así como responsabilidad en la formación de sujetos

críticos. Este hallazgo se alinea con perspectivas que sitúan a la educación superior como un espacio con responsabilidad social (UNESCO, 2022) y a la docencia como una práctica social que trasciende el aula, articulándose con los desafíos del entorno (Cantón & Tardif, 2018).

Asimismo, la valoración de la experiencia formativa refuerza esta dimensión, en la medida en que el curso es percibido como un espacio que permite articular la formación pedagógica con un sentido público de la docencia. La coherencia entre los fundamentos conceptuales, el diseño metodológico y la práctica del equipo docente contribuye a situar estos principios no solo como contenidos, sino como orientaciones que se encarnan en la experiencia formativa. El foco en la reflexión sobre la práctica que guía el enfoque experiencial del curso se prueba así como una aproximación pertinente para cuestionar supuestos pedagógicos tradicionales (Margalef et al., 2006). En este sentido, la dimensión ética no aparece como un complemento, sino como un componente constitutivo de la formación docente.

Este conjunto de elementos permite comprender que la docencia universitaria es resignificada como una práctica profesional compleja, en la que convergen dimensiones pedagógicas, relacionales, éticas y políticas. En coherencia con Caballero & Bolívar (2015) e Imbernón & Guerrero (2018), la enseñanza en educación superior se configura como un ejercicio que implica responsabilidad social, compromiso con la equidad y capacidad de responder a contextos diversos. Esta comprensión amplía el alcance del rol docente, incorporando la formación ciudadana como parte de sus propósitos.

No obstante, esta resignificación se desarrolla en un contexto de tensiones, en el que estas orientaciones coexisten con concepciones más tradicionales de la docencia. La presencia simultánea de discursos críticos y lenguajes transmisivos sugiere que la incorporación de esta dimensión ética y social no implica una sustitución inmediata de los marcos previos, sino un

proceso progresivo de reconfiguración, en coherencia con lo señalado por Lee (2019). En este sentido, la formación pedagógica opera como un espacio que habilita la problematización de estas tensiones, favoreciendo la construcción de una comprensión más compleja del rol docente universitario.

En conjunto, la centralidad de esta dimensión en los hallazgos permite afirmar que la formación pedagógica en el postgrado no solo contribuye al desarrollo de competencias docentes, sino que también incide en la configuración de una identidad académica que integra el compromiso ético y social como parte constitutiva del ejercicio de la docencia universitaria.

CONCLUSIONES

El presente estudio analizó las motivaciones, aprendizajes, transformaciones en las concepciones sobre la docencia y valoraciones de estudiantes de postgrado que participaron en un proceso de formación pedagógica basado en el aprendizaje experiencial. Los hallazgos muestran que esta formación incide tempranamente en la construcción de la identidad docente universitaria, evidenciando un proceso de transformación progresiva desde enfoques instrumentales hacia comprensiones más complejas del rol docente, que integran dimensiones pedagógicas, éticas y relacionales. En este marco, el postgrado se configura como un espacio estratégico de profesionalización temprana de la docencia universitaria (Alcalá et al., 2014).

Las motivaciones del estudiantado se configuran como híbridas, con predominio de componentes extrínsecos asociados al desarrollo de la carrera académica, pero articuladas con dimensiones vocacionales y éticas. Este carácter responde a un contexto marcado por la escasa preparación pedagógica en el postgrado, ante lo cual la decisión de formarse en docencia emerge

como respuesta a un vacío curricular y como punto de partida para procesos iniciales de construcción de la identidad docente.

En cuanto a los aprendizajes, se observa una reconfiguración de las concepciones sobre la docencia universitaria, caracterizada por un desplazamiento desde enfoques transmisivos hacia comprensiones centradas en el aprendizaje. Este proceso, no lineal ni exento de tensiones, implica la coexistencia de marcos tradicionales con perspectivas emergentes, y se articula mediante la reflexión sobre la experiencia formativa. En este sentido, la formación pedagógica incide principalmente en la revisión de creencias y en la construcción de criterios para la práctica, más que en la adquisición de habilidades técnicas.

Las evaluaciones del curso permiten identificar que estos procesos de transformación se encuentran mediados por condiciones pedagógicas específicas, entre las que destaca la coherencia interna del diseño formativo. La articulación entre fundamentos conceptuales, metodología y práctica —basada en el aprendizaje experiencial— favorece la vinculación entre reflexión y acción, mientras que el rol del equipo docente, en tanto referente y modelo de práctica, contribuye a situar los aprendizajes en una experiencia formativa coherente y significativa.

Los resultados evidencian, además, una ampliación del rol docente hacia una dimensión ética y social, en la que la docencia es comprendida como una práctica con responsabilidad pública. Esta resignificación incorpora el compromiso con la equidad, la inclusión y la formación de ciudadanos, situando la enseñanza universitaria más allá de la transmisión de contenidos y vinculándola con los desafíos sociales contemporáneos (Caballero & Bolívar, 2015; UNESCO, 2022).

En conjunto, estos hallazgos aportan evidencia sobre el carácter formativo de la docencia universitaria en el postgrado, mostrando que su desarrollo no depende exclusivamente de

trayectorias previas, sino de procesos pedagógicamente intencionados que permiten la revisión de creencias y la configuración de una identidad docente. De este modo, el estudio contribuye a la comprensión de la docencia como una práctica profesional específica, que requiere formación sistemática y no se deriva automáticamente del dominio disciplinar (Imbernón & Guerrero, 2018; Solar & Díaz, 2009).

Estos resultados refuerzan la relevancia de la formación pedagógica en el postgrado como componente estructural de la formación académica y posicionan el aprendizaje experiencial como un enfoque pertinente para la profesionalización temprana. En coherencia, el fortalecimiento de estas instancias aparece como un desafío clave para avanzar hacia una docencia universitaria más reflexiva, situada y socialmente comprometida.

LIMITACIONES

En primer lugar, se trata de una investigación de caso situada en una universidad específica, lo que restringe la generalización de sus hallazgos; además, el curso responde a un enfoque pedagógico particular, acotando la comprensión de los efectos formativos bajo otras orientaciones. El análisis se basa en información autorreportada por el estudiantado, lo que impide evaluar la transferencia efectiva de los aprendizajes a la práctica docente y la sostenibilidad de su impacto.

Futuras investigaciones pueden enriquecer los hallazgos incorporando enfoques longitudinales y comparativos entre instituciones, disciplinas, diseños pedagógicos y características sociodemográficas. Ampliar así las indagaciones contribuirá a un conocimiento más acabado de la formación pedagógica de postgrado para el ejercicio docente. Ante el contexto de una educación superior crecientemente desafiada, se hace necesario profundizar en las condiciones de desarrollo

pedagógico en este nivel y el lugar estratégico del postgrado para una temprana profesionalización de la docencia universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, M. T., Demuth, P. B., & Quintana, M. P. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 155-167.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1087/1132>
- Bohórquez-Góngora, F. F., Valdéz-Fernández, A. L., & Guevara-Agredo, A. (2023). Factores generadores en la construcción de identidad docente en ciencias de la salud. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-24.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.fgci>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Cantón, I., & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cristi-González, R., Mella-Huenul, Y., Fuentealba-Ortiz, C., Soto-Salcedo, A., & García-Hormazábal, R. (2023). Competencias docentes para el aprendizaje profundo en

estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 28-46. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1686>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Diogo, S., Gonçalves, A., Cardoso, S., & Carvalho, T. (2022). Tales of Doctoral Students: Motivations and Expectations on the Route to the Unknown. *Education Sciences*, 12(4), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci12040286>

Eisner, E. (1994). *The educational imagination*. Macmillan.

García Olalla, A. M., Villa Sánchez, A., Aláez, M., & Romero-Yesa, S. (2022). Aplicación y resultados de un sistema para evaluar la calidad de la docencia universitaria en una década de experimentación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 51-68. <https://doi.org/10.6018/rie.401221>

García-Poyato Falcón, J., Cordero Arroyo, G., & Torres Hernández, R. M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 57(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727>

Herrera, J. (2019). Formación docente a nivel de postgrado en Latinoamérica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.08>

Ho, W. W. Y., & Lau, Y. H. Y. (2025). Role of reflective practice and metacognitive awareness in the relationship between experiential learning and positive mirror effects: A serial mediation model. *Teaching and Teacher Education*, 157, 104947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104947>

- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56). <https://doi.org/10.6018/red/56/11>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Second edition). Pearson Education, Inc.
- Lee, E. (2019). The impact of a pedagogy course on the teaching beliefs of inexperienced graduate teaching assistants. *CBE—Life Sciences Education*, 18(3), ar39
<https://doi.org/10.1187/cbe.18-07-0137>
- Levy, E., & Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO; IEC-CONADU.
- Lopes, YLB, Cantano, MMR y Prestes Padilha Rivas, N. (2024). Formación de estudiantes de posgrado para la docencia en la educación superior: un campo científico específico del conocimiento. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 14 , 1-16. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.46537>
- Lozano, E., Gibelli, T. I., & Pintos, J. C. (2022). Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, 44(178), 79-94.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60552>
- Margalef, L., Canabal, C., & Iborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: Una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educacional*, (48), 73-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328829004.pdf>

- Mata Pérez, A. Ma., Hernández Sánchez, P., & Centeno Noriega, G. E. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 36-43.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Solar, M. I., & Díaz, C. (2009). El profesor universitario: Construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30), 208-232. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Turra-Díaz, O., & Rivas-Valenzuela, M. (2022). Motivaciones para la Elección de la Profesión Docente: El caso de un programa de acceso temprano a pedagogía en Chile. *Educação & Realidade*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109205vs01>
- Turull, M. (2020). *Manual de docencia universitaria*. Ediciones Octaedro.
- UNESCO. (2022). The futures of higher education. Reimagining the futures of higher education: Insights from a scenario development process towards 2050 [Archivo PDF].
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389902>
- UNESCO. (2023). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability* [Archivo PDF]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578>

Zuñiga, J. (2025). Metodologías activas para el desarrollo de pensamiento crítico en la universidad. Una revisión de literatura. *Revista Espacios*, 46(4), 129-140.

<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p13>



Configuración temprana de la docencia universitaria: aportes desde la formación pedagógica en el postgrado © 2026 by Gabriela Martini Armengol y Diego Álvarez Moral is licensed under CC BY-NC-SA 4.0