

## SECCIÓN I

### ANTECEDENTES Y DESARROLLO DEL PROYECTO



## CAPÍTULO II

### LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES: CONCEPTOS, INICIATIVAS Y MODELOS

MARÍA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN

#### Introducción

Este texto pretende ofrecer un panorama general de los acercamientos teóricos y las perspectivas conceptuales, el contexto y los modelos de formación y desarrollo docente universitarios, que contribuya a crear un nuevo modelo para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dicho modelo necesitará recuperar los conocimientos más recientes en investigación acerca de las iniciativas tanto formales como informales y los tipos de intervenciones que se proponen, sus características, resultados personales e institucionales, aspectos de diseño distintivos y su impacto en la construcción de nuevas comunidades de práctica docente, con el fin de diseñar mejores maneras para incluir y armonizar las iniciativas existentes.

Con frecuencia estamos tentados a pensar que los debates actuales en educación han sido de mucho tiempo atrás, pero esto es solo una creencia; la economía globalizada (la tecnología de la información, la realidad virtual y simulada y la educación para enseñar las distintas disciplinas y conocimientos) acarrea actitudes acerca de generar productos, comportamientos y soluciones rápidas, también ciertas actitudes de ambición y otras de codicia. Estas expresiones muestran que los debates en la educación son más complejos y controversiales que en décadas anteriores (Stevenson, 2014, p. 507).

Además, antes del siglo XX pocas naciones en el mundo tenían sistemas educativos públicos que acompañaran el proyecto de nación. Los organismos multilaterales surgieron a mediados del siglo XX y permiten que se establezca un análisis global del debate acerca de lo que son y deberían ser las instituciones de educación superior (IES), de las que surgen una serie de recomendaciones para los distintos países.

Los sistemas de educación superior se han expandido en los últimos 50 años en México y América Latina con muy diversas ofertas, modalidades, tipos y objetivos. En México las IES atienden aproximadamente a una tercera parte de los jóvenes de entre 18 y 23 años; la calidad de la educación que se ofrece a este grupo de alumnos varía en planes, programas y perfil del profesorado y de quienes coordinan y administran académicamente en estas instituciones. Los procesos de formación y desarrollo profesional para los profesores universitarios y de las IES no se expandieron

a la par que los servicios educativos y tampoco se desarrollaron los procesos de ingreso, certificación y evaluación para fomentar una cultura de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los espacios académicos destinados específicamente para la docencia.

En la UNAM se enfrenta la necesidad de tener políticas, estrategias y programas de formación y desarrollo profesional docente para fortalecer al sistema educativo en sus distintos niveles, campi y disciplinas; de la misma manera que fomentar y garantizar los cambios en la práctica docente, de la identidad del profesor universitario y en los espacios de colaboración, así como otros intercambios entre la comunidad académica acerca de las mejoras, innovaciones y transformaciones que se requieren para enfatizar la atención en la función formativa de la UNAM y los variados procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí se gestan y desarrollan.

Las propuestas de formación y desarrollo profesional del profesor y la profesora universitarios necesitan atender dicha complejidad, así como ofrecer espacios de análisis e investigación para comprender la problemática de la enseñanza y el aprendizaje, de la educación media superior y superior en el siglo XXI; y cómo han de ser formados los profesores y las profesoras en este complejo panorama del mundo global. Pensar, diseñar e implementar nuevas maneras que consideren los retos de la inclusión social, el acortamiento de la distancia social consecuencia de las desigualdades de género, económicas y socioculturales.

La problemática de los sistemas educativos y los programas para formar y profesionalizar a los profesores y las profesoras de la UNAM no es ajena a la complejidad de las discusiones y dilemas del sistema educativo nacional. No es este el espacio para analizar dicha complejidad (Alcántara, 2006, pp. 11-12; Casanova, 2018), solo se desea nombrarla para tomar consciencia de los contextos que interactúan para favorecer u obstaculizar la mejora de los programas y políticas de formación y desarrollo profesional de los docentes de la UNAM (Zea & Pastrana, 2015).

El problema de la formación y el desarrollo profesional de los profesores tiene dos caras, tanto el estado actual de la formación docente en la Universidad, como el estado ideal que se busca. Así los fines y propósitos de la institución, de las áreas y disciplinas, y de las profesoras y de los profesores, son tres niveles de comprensión y atención que requieren valorarse atentamente para planear programas cuyos objetivos se alineen a nuevos fines, para implementar programas relevantes, pertinentes y eficientes a las necesidades e intereses institucionales e individuales –en cuanto a la disciplina y a lo personal–, y para evaluar y retroalimentar los tres niveles de ejecución y proceso de creación de los programas de formación y desarrollo docente, así como ofrecer una formación de calidad a los jóvenes estudiantes.

Es ampliamente aceptado que poner la atención en la atracción, ingreso, formación y desarrollo de profesores es importante, se entiende en menor manera cómo es que se necesitan crear y diseñar sistemas y modelos educativos para profesores

en general, y para la docencia universitaria. Es menos estudiada la forma como los sistemas y modelos pedagógicos integran las políticas acerca de la enseñanza y su relación con las conceptualizaciones sobre el currículo, la evaluación, la gestión de lo académico y la creación y diseño de escuelas y centros de formación y desarrollo profesional de docentes universitarios. En esta tarea, tanto tomadores de decisiones, administradores, docentes y distintos actores sociales y de la economía, pierden de vista que integrar y diseñar un sistema para la enseñanza y el aprendizaje profesional de las profesoras y los profesores universitarios es eje fundamental y sustantivo de cualquier modelo o sistema educativo.

De la misma manera, la identificación de las necesidades e intereses de profesionalización y formación del claustro de profesores es fundamental en el diseño y administración de cualquier propuesta. Dicha identificación, ha de considerar que las profesoras y los profesores pueden tener diversas funciones académicas, así la expresión de las múltiples necesidades e intereses ha de ser considerada en las políticas, los programas y las estrategias de formación y profesionalización docente. Los profesores que enseñan los programas de las 124 licenciaturas y los posgrados que se imparten en la UNAM, son: 25,993 académicos de asignatura o por horas, y 12,743 académicos de carrera o de tiempo completo que entre sus funciones está la de docencia.

La mirada de los directores de centros y facultades, la de coordinadores de programas y la del claustro de profesores tanto de tiempo completo, medio tiempo como de asignatura ofrecerá una visión del conjunto de percepciones, experiencias y trayectorias de profesionalización para las distintas funciones académicas.

Asimismo, se requiere de un marco educativo que se conforme por la consideración de los varios problemas pedagógicos que enfrentan tanto el sistema de educación media superior como del sistema de educación superior. Como parte de la pedagogía se consideran los temas y problemas acerca del currículo y los de las didácticas general y específicas de las disciplinas y áreas del conocimiento.

Es necesario estudiar la literatura científica y especializada acerca de los sistemas y modelos de formación y desarrollo profesional de profesores y profesoras universitarios en distintos contextos y países, saber cómo diseñar e implementar el desarrollo y profesionalización docente, cuáles son las actitudes, habilidades y conocimientos de un buen profesor universitario, y de qué manera la acreditación, certificación docentes y la evaluación de los programas de formación y desarrollo contribuyen a aumentar su impacto en la enseñanza y mejorar los resultados del aprendizaje. La evaluación no es un tema que se analizará en las siguientes páginas.

Se busca comprender los problemas que se refieren –entre otros– a: primero, el desafío de mejorar la calidad de la educación –de la enseñanza y del aprendizaje–; segundo, atender y administrar el aumento y diversidad de necesidades e intereses de aprendizaje y profesionalización de la matrícula escolar, así como el reto de dar

cabida a las grandes cantidades de jóvenes que ingresan a los distintos niveles y modalidades de las IES con profesoras y profesores bien formados y capacitados en instalaciones adecuadas, modernas y acordes al mundo que se vive en el siglo XXI. Y, ante un tercer problema que es el de ofrecer espacios de calidad y vanguardia educativas para la profesionalización docente que contribuya a los cambios que los sistemas de educación media superior y superior requieren para los tiempos venideros.

### **Acerca del contexto y algunas consideraciones para el análisis de la formación docente universitaria**

De acuerdo con la legislación universitaria<sup>1</sup>, la educación para la profesionalización de profesoras y profesores universitarios requiere promover la democratización y la equidad educativas mediante una sólida formación pedagógica y disciplinar con instrumentos, métodos, estrategias y contenidos actuales, viables, eficaces, relevantes y pertinentes al contexto del México del siglo XXI. Este contexto está conformado por una población diversa culturalmente, por jóvenes y adultos quienes muchos de ellos y ellas han lidiado o enfrentan una situación de rezago educativo –reprobación, repetición o deserción–. No es aquí el espacio para el complejo análisis de dicha situación, pero sí es fundamental su consideración a la hora de proponer cambios en la formación y desarrollo de profesoras y profesores que educan a estos jóvenes y adultos en las aulas.

Es necesario fundamentar y sustentar el diseño de un modelo educativo para profesionalizar al personal académico de la UNAM, con base en las prácticas y conocimientos de vanguardia internacional y nacional en educación media superior y superior, y en la libertad y la dignidad humanas, con respeto a la diversidad cultural y de género, como ciudadanos de México y del mundo, hacia la equidad social y la calidad de la educación, en el pensamiento crítico, la solución de problemas sociales y científicos, el uso y análisis de las tecnologías de la información y comunicación y, en consideración a la inclusión educativa. Así como, planear, integrar, armonizar y coordinar los procesos de formación y desarrollo continuo, sistemático, organizado y de creación de comunidades profesionales de formación en la práctica docente en las facultades y escuelas universitarias. Estas comunidades profesionales se formarán en la paz y la no discriminación, acordes a un nuevo diálogo y relaciones entre hombres y mujeres de respeto y equidad en los derechos y obligaciones, y personas con preferencias sexuales e identidades de género diversas. Esto es, una educación equitativa, democrática, multicultural y de calidad, con instalaciones adecuadas y con los materiales y tecnología acordes para México y el mundo.

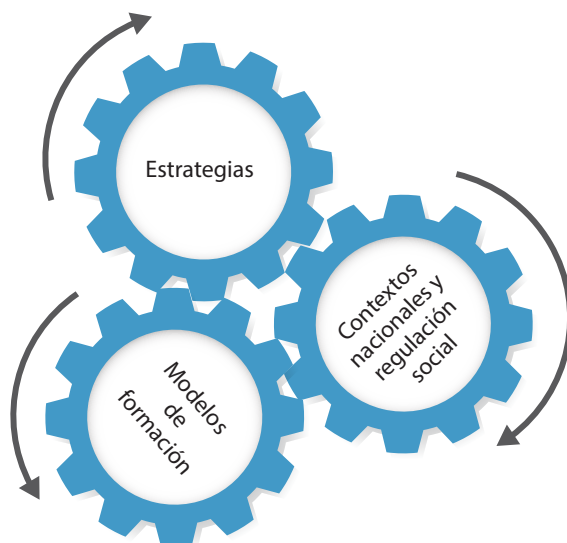
---

<sup>1</sup> Ley Orgánica, Estatuto de Personal Académico y Reglamentos derivados de las anteriores.

¿Qué sabemos acerca de la creación, diseño e implementación de un centro/ escuela para la formación –actualización, capacitación, investigación– y desarrollo académico del profesor universitario?

Primero, es fundamental considerar tres temas: a) los modelos de formación y desarrollo de profesores en las IES, b) las estrategias de formación y desarrollo eficaces, pertinentes y relevantes, y c) comprender los distintos contextos sociales, económicos y políticos en que se implementan, así como sus políticas, currículos, tipos y modalidades de atención.

**Figura 1.** Estrategias de reforma de la formación de profesores



Fuente: Popkewitz (1994).

Podemos aprender varias lecciones al mirar cómo se hacen y han diseñado e implementado algunas reformas educativas y su regulación. Por lo general los modelos en educación no tienen mucha credibilidad para los maestros ni los tomadores de decisiones, en parte porque las líneas de investigación educativa no se alinean con las temáticas que interesan a los profesores para orientar y diseñar la práctica de enseñanza que ellos requieren, o porque dichos modelos no son confiables pues carecen de suficiente investigación para sustentar su efectividad y valorar su impacto en el aprendizaje y los resultados de la educación.

Se han identificado seis modelos para que el conocimiento sea derivado en propuestas educativas para la mejora de la enseñanza: 1) los maestros leen la

investigación y la ponen en práctica en las aulas, 2) se elaboran guías sumarias o sintéticas para enseñar a los profesores, 3) el modelo del desarrollo profesional, a largo plazo –con apoyo extenso de la sociedad y los administradores– y se acompaña de materiales educativos que ayuden al profesor, 4) el camino de la política con base en el conocimiento puede hacer la diferencia. No obstante, los estudios con datos duros que aportan explicaciones no desembocan, directamente, en mejores decisiones ni en mayor impacto en la enseñanza pues saber las causas del fenómeno educativo que implica la yuxtaposición de las dimensiones social, económica y política, dificulta la viabilidad de la transferencia entre la investigación educativa y la puesta en marcha de mejores prácticas educativas. 5) Otro modelo, que se conoce como el camino largo, en que se organizan e institucionalizan estrategias y programas para los profesores de educación básica y media por profesiones para hacer los cambios en el currículo y las prácticas de aula. Este modelo puede tomar una o dos décadas para evidenciar cambios notables a través de mediciones estandarizadas en el aprendizaje. 6) El último son los estudios piloto o experimentales, cuyo objetivo es poner a prueba, a nivel local, aquellas nuevas propuestas o innovaciones educativas, los diseños de métodos, didácticas, contenidos, materiales educativos que se deriven de teorías cuyos componentes y procesos resulten esenciales para enfrentar el cambio y relevancia social que se requiere en la educación (De Agüero en Barba & Zorrilla, 2010, pp. 354-358).

Dichos modelos, por lo general se diseñan e implementan verticalmente, o sea de arriba hacia abajo; es decir, se diseñan por quienes dirigen la educación o realizan la investigación educativa, y se implementan mediante la capacitación a profesores con cursos y talleres, materiales diseñados para el maestro o reformas curriculares. En su mayoría no incluyen a los profesores en el diseño, elaboración e implementación de los cambios, únicamente los modelos de “camino largo”; por ejemplo, el National Council of Teachers of Mathematics en Estados Unidos de Norteamérica (<https://www.nctm.org/>).

Al respecto se considera importante examinar cuatro temas:

- A) La estructura de las relaciones institucionales comprendidas en la gestión, diseño, implementación y supervisión de la formación del profesorado.
- B) Los cambiantes modelos de control que emergen a medida que el Estado, las escuelas, los grupos profesionales, las universidades y los centros de investigación interactúan y desarrollan estrategias para controlar, regular y dirigir la formación del profesorado.
- C) Los modelos de discurso que definen los temas educativos y las opciones de aplicación de las políticas.
- D) Las tensiones, ambigüedades y luchas que se producen durante el proceso de cambio.



Estos cuatro temas requieren ser estudiados e investigados formalmente, para lo cual se requieren espacios de investigación educativa de la enseñanza, el profesorado, las relaciones institucionales de la enseñanza y el aprendizaje, así como de los modelos de formación, desarrollo y evaluación del profesorado realizados por la propia institución. El desarrollo institucional que atiende los problemas, tensiones, ambigüedades y luchas que se generan como parte del complejo proceso educativo universitario que desee profesionalizarse necesita saber qué es lo que pasó en los procesos de formación de estudiantes y profesores, cómo pasó y por qué sucedió como sucedió y no de otra forma.

Un acercamiento profesional sugiere que la política se dirija hacia el desarrollo de los profesores como trabajadores que tienen una alta educación y están fortalecidos para tomar decisiones acerca de la enseñanza relacionadas con los mejores intereses de sus estudiantes, con base en el conocimiento acumulado que recibieron en su capacitación y con base en lo que ellos han aprendido acerca de la sabiduría de la práctica, desde su práctica docente en servicio y la que han compartido como expertos con sus colegas. También sugiere que los profesores son explicables y comprensibles no sólo para los estudiantes y los padres de familia, sino entre ellos como profesionales que mantienen estándares profesionales (Darling-Hammond, 2017, p.13).

La ética profesional y los valores humanos son un eje fundamental del quehacer académico y docente, principalmente la responsabilidad y el compromiso, la formación moral, de carácter, la libertad y dignidad humanas.

Por lo tanto, todo proyecto de creación de un programa de formación y desarrollo de profesores necesita:

- A) Un sólido programa, currículos y líneas de investigación en enseñanza y aprendizaje, modelos y modalidades, tipos y niveles, formas de evaluación y certificación.
- B) Un sistema de información y divulgación acerca de los temas, procesos y características de la práctica de enseñanza y del aprendizaje.
- C) Programas formales y no formales, flexibilidad y solidez curricular, nuevos modos, técnicas y maneras de enseñar.
- D) Perfiles de docentes diferenciados y adecuados a las distintas disciplinas y prácticas profesionales con aptitudes para la investigación en el aula, el compromiso con los estudiantes y las habilidades interpersonales y verbales.
- E) Un Centro de Formación y Desarrollo de Profesores de la UNAM que ofrezca programas en la modalidad en línea, presencial o mixta.
- F) Incluir y fomentar la participación y la opinión de los mismos actores, sean académicos o estudiantes; y la reorganización de la estructura para el desarrollo

docente, e incorporar nuevos propósitos y metas de formación y desarrollo docente en la Universidad.

- G) Fomentar y garantizar la democracia y equidad educativas en el desarrollo profesional.

Las preguntas que dan origen a las siguientes páginas de reflexión y fundamentación, y ante el mandato institucional de proponer un proyecto de creación de un centro de formación de profesores en la universidad, son:

- A) ¿Qué sabemos acerca de la creación, diseño, e implementación de un centro de estudios para la formación, actualización, capacitación y desarrollo docente a nivel universitario?
- B) ¿Cuál ha sido la experiencia y lecciones al respecto en México y en la UNAM?
- C) ¿Qué nos enseñan las experiencias internacionales?
- D) ¿De qué manera impactan estos programas o centros, en los aprendizajes de los estudiantes, y en los cambios conceptuales y de estrategias de enseñanza e innovación educativa y de los profesores?
- E) ¿Cuáles son los modelos, si los hay, que atiendan a la transferencia del aprendizaje, la multiculturalidad y diversidad, y a la calidad educativa –pertinencia, relevancia, equidad, eficacia y eficiencia educativas–?

Para responderlas, se emprendió la tarea de identificación y selección de la investigación nacional e internacional. El análisis acerca del contexto en el que se realiza el trabajo académico y el estudiantil en México y sus retos fundamentales, es base sustantiva para cualquier propuesta de creación de un programa de formación de profesores universitarios.

Las distintas prácticas, las variadas identidades y los múltiples aprendizajes necesarios para el siglo XXI, son cada día más complejos que aquellos que se pensaban y ejercían cuando la legislación universitaria se elaboró; es decir, la complejidad para el aprendizaje en el aula y la vida académica de facultades e institutos es inabarcable solo con lo que las técnicas y métodos de enseñanza y didáctica pueden ofrecer a un profesor.

Por lo tanto, se busca ofrecer un panorama desde la investigación y la perspectiva de especialistas y tomadores de decisiones acerca de los programas de formación del profesorado.

## **Acerca de la legislación y normatividad para el docente en la UNAM**

De acuerdo con la legislación universitaria<sup>2</sup>, la educación para la profesionalización de profesoras y profesores universitarios requiere promover la democratización y la equidad educativas mediante una sólida formación pedagógica y disciplinar con instrumentos, métodos, estrategias y contenidos actuales, viables, eficaces, relevantes y pertinentes al contexto del México del siglo XXI. Las funciones del personal académico de la UNAM son las de impartir educación en libertad de cátedra y de investigación; las de la investigación de temas y problemas de interés nacional; las de crear y difundir las culturas, y las de administrar distintas actividades universitarias.

Los referentes fundamentales de las políticas en educación son el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación. El nivel terciario de la educación se refiere a las instituciones de educación superior (IES) en México diferenciadas: las universidades nacionales y estatales, los institutos y universidades técnicas, los centros de investigación y de estudios superiores especializados.

En los artículos 9º y 10º de dicha ley se establece que la UNAM es un organismo descentralizado del Estado Mexicano facultado jurídicamente para ofrecer educación superior que forme profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos necesarios para el desarrollo del país. Que a la letra dice:

**Artículo 9º.-** Además de impartir la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, el Estado promoverá y atenderá –directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio– todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación inicial, especial y superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

*ARTÍCULO REFORMADO DOF 16-11-2011, 09-04-2012, 10-06-2013*

**Artículo 10º.-** La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público.

Constituyen el sistema educativo nacional:

I. Los educandos, educadores y los padres de familia;

*FRACCIÓN REFORMADA DOF 11-09-2013*

---

<sup>2</sup> Ley Orgánica, Estatuto de Personal Académico y Reglamentos derivados de las anteriores de la UNAM.

- II. Las autoridades educativas;
- III. El Servicio Profesional Docente;
 

*FRACCIÓN ADICIONADA DOF 02-11-2007. REFORMADA DOF 11-09-2013*
- IV. Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
 

*FRACCIÓN REFORMADA DOF 02-11-2007 (SE RECORRE)*
- V. Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados;
 

*FRACCIÓN REFORMADA DOF 02-11-2007 (SE RECORRE)*
- VI. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;
 

*FRACCIÓN REFORMADA DOF 02-11-2007 (SE RECORRE). REFORMADA DOF 11-09-2013*
- VII.- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía;
 

*FRACCIÓN REFORMADA DOF 02-11-2007 (SE RECORRE). REFORMADA DOF 11-09-2013*
- VIII. La evaluación educativa;
 

*FRACCIÓN ADICIONADA DOF 11-09-2013*
- IX. El Sistema de Información y Gestión Educativa, y
 

*FRACCIÓN ADICIONADA DOF 11-09-2013*
- X. La infraestructura educativa.
 

*FRACCIÓN ADICIONADA DOF 11-09-2013*

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando su plena inclusión y participación en la sociedad y, en su oportunidad, el desarrollo de una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar.

*PÁRRAFO REFORMADO DOF 01-06-2016*

Para los efectos de esta Ley y las demás disposiciones que regulan al sistema educativo nacional, se entenderán como sinónimos los conceptos de educador, docente, profesor y maestro.

Tres puntos fundamentales se extraen de dicha Ley General para la creación de un centro y programas de formación y desarrollo profesional de las profesoras y los profesores universitarios:

- A) La UNAM está facultada para formar a sus profesores y profesoras universitarios y de educación media superior, así como del país, y de los extranjeros que así lo soliciten.
- B) La UNAM está facultada para ofrecer educación para la plena inclusión y participación social de las personas, la formación para una actividad productiva y la educación para quienes trabajan.
- c) Los conceptos de educador, docente, profesor y maestro se consideran como sinónimos.

Porque así conviene a la costumbre universitaria, a nuestra reglamentación como a las costumbres institucionales, en este documento se le llamarán profesoras y profesores a quienes realizan el trabajo académico y docente como lo establece su Ley Orgánica y reglamentos que de esta se derivan.

El Artículo 13° de la Ley Orgánica de la UNAM establece que:

Las relaciones entre la Universidad y su personal de investigación, docente y administrativo, se regirán por estatutos especiales que dictará el Consejo Universitario. En ningún caso los derechos de su personal serán inferiores a los que concede la Ley Federal del Trabajo.

El Artículo 14° dice:

Las designaciones definitivas de profesores e investigadores deberán hacerse mediante oposición o por procedimientos igualmente idóneos para comprobar la capacidad de los candidatos, y se atenderá, a la mayor brevedad posible, a la creación del cuerpo de profesores e investigadores de carrera. Para los nombramientos no se establecerán limitaciones derivadas de posición ideológica de los candidatos, ni ésta será causa que motive la remoción.

No podrán hacerse designaciones de profesores interinos para un plazo mayor de un año lectivo.

De estos artículos se deriva la normatividad que regula la relación del personal académico con la UNAM, a través del Estatuto de Personal Académico (EPA), que establece:

Artículo 2°.- Las funciones del personal académico de la Universidad son: impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos *útiles a la sociedad*<sup>3</sup>; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de temas y *problemas de interés nacional*, y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible *los beneficios de la cultura*, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas.

Artículo 3o.- La enseñanza de las asignaturas que forman parte de los planes de estudio para el otorgamiento de grados académicos, títulos o diplomas, se impartirá

---

<sup>3</sup> Las cursivas son de la autora.

bajo el control académico de las facultades y escuelas que enumera el artículo 8. del Estatuto General de la Universidad.

La investigación y labores conexas que realice el personal académico se desarrollarán en los institutos, en las facultades y escuelas que enumera el Estatuto General, en las Coordinaciones de Ciencias y Humanidades y en los centros que dependan de ellas. Las enseñanzas complementarias se podrán llevar a cabo en las dependencias citadas y en los centros y unidades de extensión universitaria.

Destaca la idea de formar profesionistas, investigadores y profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad con relación a los grandes temas y problemas de interés nacional; como lo es la formación y el desarrollo profesional de las profesoras y los profesores universitarios, de tal modo que quienes transiten por sus programas y que de ahí egresen puedan recibir, extender y ampliar los beneficios de la cultura.

El Artículo 3º deja claro que serán las escuelas y facultades, en las Coordinaciones de Ciencias y Humanidades y los centros que dependan de ellas las que ofrezcan grados académicos, títulos o diplomas. Frente a la necesidad de actualizar, capacitar y promover el desarrollo académico de profesores y profesoras en la UNAM, algunas facultades implementaron y ofrecen una cartera amplia de cursos, talleres y diplomados acerca de temas pedagógicos y disciplinares que atienden las necesidades e intereses de aprendizaje de los y las profesoras, ahí se ofrecen constancias de estudios y de diplomados –o diplomas– impartidos por estos Centros de Desarrollo Docente de algunas facultades<sup>4</sup>. En otro texto será necesario ampliar la descripción de todos los servicios de formación, actualización y capacitación que ofrece la UNAM a profesores en modalidades presencial y en línea.

El 30 de noviembre del año 2015, la Secretaría General de la UNAM reorganizó sus funciones y estructura. Se creó la Coordinación de Desarrollo Educativo (CODEIC), que incorporó a su estructura a la Dirección de Evaluación Educativa (antes Dirección General de Evaluación Educativa) conservando sus funciones; y agregó a la Dirección de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (DDEIC), que se encarga de desarrollar modelos educativos y curriculares innovadores; generar y proponer materiales de apoyo para el desarrollo educativo, generar, analizar y disseminar trabajos de investigación en educación y evaluación relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (*Gaceta de la UNAM*, 2015, pp. 15-18).

Tal parece que el marco legal y normativo no es un impedimento mayor para realizar los cambios en la formación y desarrollo profesional de los profesores y las profesoras. Tampoco hay obstáculos normativos para ofrecer los programas que ofrezcan las habilidades, conocimientos y actitudes de la mayor calidad y actualidad posibles, para enseñar. Los profesores necesitan ejercitar nuevas maneras de

---

<sup>4</sup> La Facultad de Administración y Contaduría, la Facultad de Medicina y la Facultad de Ingeniería.

relacionarse en un ambiente propicio para el cambio y la mejora, es importante que ellos aprendan a hablar acerca de su práctica docente con base en marcos de referencia sustantivos y amplios, flexibles y adaptables sobre la educación; es impostergable ofrecer espacios de diálogo y reflexión donde ellos puedan establecer relaciones interpersonales enriquecedoras, de confianza y compromiso para la colaboración y formación profesional en beneficio y mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Con base en el Artículo 56 del Estatuto de Personal Académico (EPA), las obligaciones de los profesores e investigadores son: cumplir con el horario y los planes de estudio, presentar un informe anual, cumplir las comisiones que el rector o las autoridades soliciten, en caso de no hacerlo presentar una causa fundada, participar en comisiones y jurados; no cobrar por clases particulares a sus estudiantes, asistir puntualmente, en caso de un retraso mayor de diez minutos se tomará como falta. Son de especial atención para el tema que ocupa en esta reflexión las obligaciones de: a) enriquecer sus conocimientos en la materia de su especialidad y docencia, b) impartir enseñanza y calificar los conocimientos sin interferencia y distinción de la etnia, el género, el sexo, la religión o la ideología, c) participar en publicaciones dando parte de su adscripción en la UNAM, d) presentar a sus estudiantes el programa el primer día de clases y realizar los exámenes en fechas y lugar en que se imparte docencia dentro de la UNAM, y e) defender la autonomía y la libertad de cátedra así como velar por el prestigio universitario.

Respecto a los derechos, están los laborales que se establecen en el Artículo 6 de dichos Estatutos, más acordar un horario para impartir su materia, el cual se mantenga igual en los distintos periodos escolares y en la dependencia a la que pertenezca, y en caso de ser profesores definitivos, conservar la materia o su equivalente ante las modificaciones a los planes de estudio.

Para comprender el contexto de enseñanza y aprendizaje universitario es fundamental la consideración de la compleja situación escolar de los jóvenes y de sus trayectorias educativas a la hora de proponer cambios en la formación y desarrollo de profesoras y profesores que educan a estos jóvenes y adultos en las aulas. El claustro de profesores no es extraño a dicha diversidad, las profesoras y profesores de la UNAM comparten rasgos y cualidades múltiples y diversas, tanto de índole personales, como socioculturales. También, se requiere la comprensión de los problemas de la realidad social, económica y política referente a la educación superior y sus actores.

El tradicional énfasis puesto en la formación técnica y pedagógica se reconoce como fundamental para la práctica docente, pero no es el único conocimiento que se requiere, también son necesarias algunas competencias, habilidades y actitudes que el profesor y la profesora necesitan, y son de su interés por aprender, para enfrentar los retos y desafíos de la vida académica universitaria (González & González, 2007; Moreno & Olivos, 2011; Cutti, Cordero & Luna, 2012; González & Puga, 2016).

### **Acerca del marco de referencia conceptual y teórico. Las revisiones de la literatura**

El objetivo principal de una revisión de la literatura es construir un marco de referencia que abarque la literatura de la investigación educativa y social acerca de la formación y el desarrollo profesional de profesores universitarios, y analizar y evaluar críticamente las experiencias, explicaciones, discusiones y ejemplos acerca de los programas, centros, escuelas, universidades e institutos para la profesionalización de los profesores en instituciones de educación superior, con el fin de aportar conocimiento fundamental para elaborar un modelo y criterios para la creación de un centro de formación y desarrollo profesional para profesores de la UNAM en cualquiera de las modalidades viables para el contexto universitario; es decir, sea la modalidad en línea, la presencial o mixta.

Si bien este texto limita la extensión para una revisión de la literatura completa, sí abre el espacio para plantear las preguntas y respuestas que dan origen al mismo, ante el mandato institucional de proponer un proyecto de creación de un centro de formación de profesores en la Universidad.

Se realizó una búsqueda en los servicios de bibliotecas de la UNAM, se buscaron e identificaron artículos de investigación, libros y artículos en prensa y de revistas especializadas e informes de estudios que reporten la manera como han transitado por el diseño, elaboración, implementación, nacimiento y desarrollo de programas, centros, escuelas o institutos en la educación superior, así como algunas evaluaciones de dichos programas y su impacto educativo. La búsqueda de estudios a nivel internacional<sup>5</sup> se realizó en el ERIC, Academic Search Complete de EBSCO-Host, JSTOR, SAGE Publishing; la búsqueda para México se hizo en la base IRESIE del IISUE-UNAM; también, se consultaron aquellas bases de lo que se publica en español: REDALyC y SciELO.

Asimismo, se buscaron algunos despachos de investigación conocidos como “tanques de pensamiento” en educación: a) Stanford Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE), del Graduate School of Education de la Universidad de Stanford (<https://edpolicy.stanford.edu/>), b) Objective Analysis-Effective Solutions, RAND Corporation (<https://www.rand.org/>), y c) National Center On The Education And The Economy (NCEE) (<http://ncee.org/>). Estas búsquedas pretendieron abarcar diferentes contextos, tanto el iberoamericano, el europeo como el de América del Norte. El contexto asiático se exploró solo mediante los estudios escritos en lengua inglesa o realizados por investigadores no asiáticos. Se seleccionaron un total de 135 documentos en inglés y 201 documentos en español, entre investigaciones educativas, revisiones de la literatura científica, artículos en revistas especializadas –tanto científicas como educativas–, y artículos y entrevistas

---

<sup>5</sup> La revista norteamericana, *Professional Development in Education*, por más de 40 años ha contribuido al conocimiento y comprensión de la función del aprendizaje profesional en educación.



de tomadores de decisiones y líderes de reformas a los sistemas de formación docente –de todos los niveles educativos y de países que reportan mejoras sustantivas en sus sistemas educativos–, y artículos fundamentales que han sido publicados en prensa.

Para conocer el estado del arte en México y acerca de México, se están revisando los Estados del Conocimiento del COMIE en el tema de “Procesos de Formación” 2002-2011 (Ducoing, 2013).

Acerca del concepto para referirse a la formación y al desarrollo de profesores universitarios, la literatura en inglés utiliza dos conceptos principalmente, uno es la educación de los maestros o profesores (*teacher's education*) y otro un poco más unívoco es el de desarrollo del profesorado (*faculty development*), esta idea también se ha referido al desarrollo profesional o al desarrollo y superación académica. Sheets y Schwenk (1990 en McLean, Cilliers y Van Wyk, 2008, p. 555) definen el desarrollo del profesorado como:

Cualquier actividad planeada para mejorar el conocimiento y las habilidades individuales en áreas consideradas esenciales para el desempeño de un miembro del claustro de profesores en un departamento o en un programa académico (por ejemplo, habilidades para la enseñanza, habilidades administrativas, habilidades de investigación y habilidades clínicas [y prácticas]).

El concepto de desarrollo del profesorado en el área de la educación médica ha evolucionado por más de cuatro décadas, McLean y otros (2008, p. 556) identifican desde el año de 1975 hasta el año 2006, varias definiciones acerca del desarrollo del profesorado relativas a las actividades de apoyo (Gaff, 1975; Centra, 1976; en McLean et al., 2008, p. 556) para mejorar la docencia, diseñar los currículos y mejorar la cultura institucional, así como otras actividades que contribuyan a que puedan cumplir con el papel de enseñanza y cambiar el comportamiento con base en la retroalimentación de los estudiantes. Esta revisión de los conceptos identifica una categorización del desarrollo (Stritter, 1983, en McLean et al., 2008, p. 556) en tres tipos: el primero acerca del apoyo técnico a nivel individual; el segundo se refiere a la implicación más profunda del claustro de docentes mediante eventos comunitarios de socialización académica, o por talleres y proyectos de investigación educativa en colaboración; y el tercer tipo es el que se da a través de la evaluación sea entre pares, de los estudiantes, la retroalimentación de las autoridades o la autoevaluación.

El concepto de desarrollo del profesorado incluye también otras actividades relacionadas con el reclutamiento y capacitación para construir una base académica de profesores, especializada en investigación, a través de estancias, becas y tutorías de investigación (Bland & Schmitz 1986 y 1988, en McLean et al., 2008, p. 556)

para lograr una mejor vitalidad institucional con estrategias de mejora a tres niveles: a) el nivel institucional relativo a la modificación de las políticas institucionales o a la redefinición de la misión de la universidad, b) el departamental o por escuela para el desarrollo y práctica organizacionales, como el apoyo administrativo, y c) a nivel individual para los miembros del claustro de profesores como los intercambios académicos y las estancias, las asesorías individuales entre pares, la enseñanza interdepartamental.

Más recientemente, en los noventa, se identifican a través de una revisión de la literatura (Hitchcock et al., 1993, en McLean et al., 2008, p. 556) algunas premisas interesantes:

- El concepto de desarrollo del profesorado universitario ha evolucionado y se expande hacia las competencias académicas profesionales, la ética, y las competencias clínicas y de investigación.
- Las habilidades de enseñanza son fundamentales para el desarrollo del profesor universitario.
- Las becas después de las residencias médicas son una manera efectiva para reclutar y entrenar a nuevos profesores.
- El ambiente universitario es importante para mejorar el desarrollo del profesorado y su productividad.
- La evaluación del claustro de profesores es un acercamiento efectivo para el desarrollo.
- Es necesario realizar más investigación acerca de los resultados del desarrollo del claustro.
- Es necesario diseñar distintos modelos de desarrollo del profesorado para distintos claustros de profesores.
- Los Centros de Desarrollo Docente han aumentado.

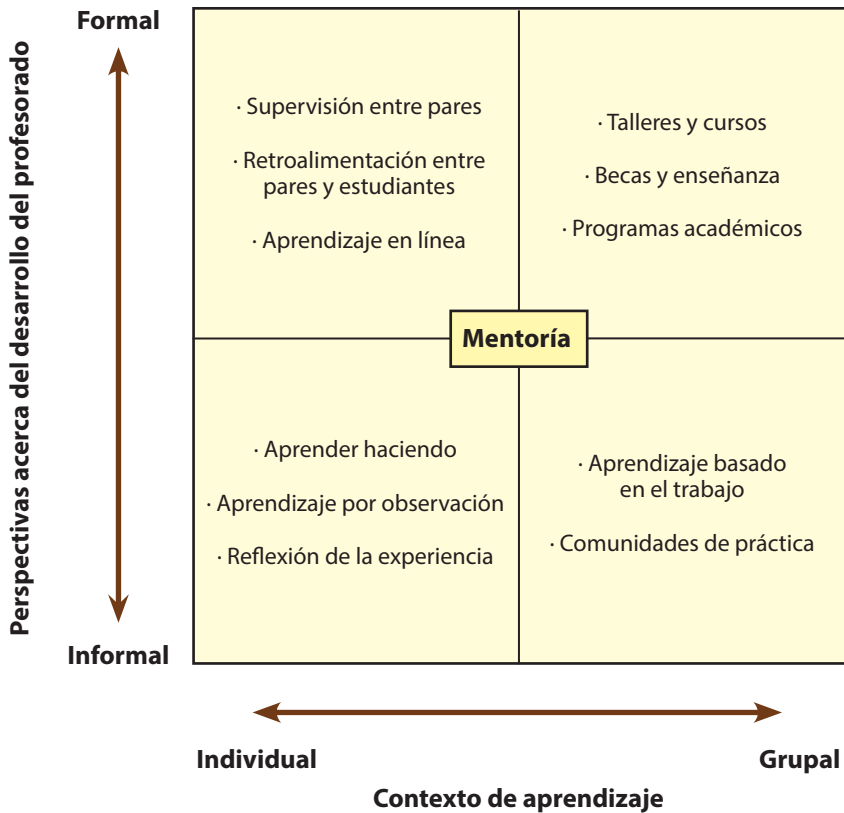
Con el recuento de las teorías del aprendizaje para los años noventa, estas habían impactado a la formación de profesores universitarios tanto en los contenidos de su formación como en el diseño de los enfoques y modelos para aprender a enseñar. El desarrollo del profesorado según Wilkerson & Irby (1998, en McLean et al., 2008, p. 556) debería incluir: a) una orientación hacia el desarrollo profesional, b) un desarrollo instruccional relativo a la mejora de la práctica, por ejemplo, mediante el sistema de mentores, c) el desarrollo de liderazgos, y d) el desarrollo organizacional con base en los estímulos para la enseñanza.

Los cambios por la introducción masiva de la computadora y la generalización del uso de la internet fueron necesarios en el desarrollo del profesorado para mantenerse al ritmo de los cambios tecnológicos y del conocimiento, y ampliar su atención a otras habilidades para la enseñanza y a nuevas dimensiones de la práctica

educativa, en particular al uso de nuevos y diversos métodos para el aprendizaje, a ser desafiado por las nuevas teorías y concepciones acerca del aprendizaje, la necesidad de establecer alianzas y proyectos en colaboración con otros profesores, y a cambios e intervenciones sistemáticas con base en los resultados de las evaluaciones (Steinert, 2000 y 2006 en McLean, et al., 2008, p. 556).

Conforme a estas revisiones de la literatura acerca de los modelos y tipos de programas para formar profesores universitarios, la figura 2 sistematiza los rasgos principales identificados: el espectro que abarca desde el tipo de educación formal o informal, si están enfocados en el individuo o en la educación grupal, y en los tipos de estrategias según dichas variables. Así se organizan cuatro tipos de programas o modelos según sean las combinaciones de rasgos y propósitos. No obstante, como quiera que se decida diseñar la formación y el desarrollo docente, todos los tipos consideran fundamental la *mentoría* como proceso distintivo de la calidad en la inducción y profesionalización de los profesores a nivel superior. En la figura 2 se esquematizan dichas aproximaciones.

Figura 2. Perspectivas acerca del desarrollo del profesorado



Fuente: Steinert et al. (2016).

En suma, el desarrollo del profesorado implica varias dimensiones: la *dimensión técnico-pedagógica* para la enseñanza y el aprendizaje, la *dimensión organizacional* de la comunidad, y la colaboración académica del claustro de profesores; la *dimensión de liderazgo* de la práctica educativa que incluye el liderazgo en la enseñanza y en las tareas de administración de lo académico; y la *dimensión epistemológica* de investigación de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de sistematización y evaluación de la práctica educativa universitarias; y la *dimensión axiológica* que considera confiable al profesor para decidir acerca del currículo; un profesor en quien no se confía, con dificultad podrá mantener una moral alta cuando él o ella sienten que no son respetados o se desconfía de ellos. Los esfuerzos para subir la moral de los profesores son necesarios y muy difíciles.

Si ellos sienten que los esfuerzos son superficiales o que son utilizados o manipulados a través de una estrategia para elevarles la motivación o cambiar sus razones y creencias, por intereses particulares y ajenos a su participación, entonces será difícil que se involucren y comprometan. Una buena razón para que dichos esfuerzos se conviertan en estrategias formales y duraderas necesita ser el cambio y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Pocos profesores se resistirán a dicha causa siempre y cuando puedan concebir lo que realmente significa para ellos el aprendizaje, y construyan cuál es el fin que busca dicho aprendizaje.

Los fines de la educación son aquellos ideales que toda sociedad busca de sí misma y de las personas que la conforman, los fines educativos son más que un objetivo o propósito curricular, los fines de la educación han de explicitarse con todas sus tensiones y contradicciones, necesitan evidenciar la importante función social de formar a las sociedades y de humanizar al individuo, de reproducir y preservar lo mejor de la cultura, de liberar al ser humano y ofrecerle las oportunidades y herramientas para su transformación, y dotarles de las mejores maneras para la comprensión del mundo social y físico; en sí de considerar la posibilidad y diseñar la viabilidad de la función transformadora a la vez que conservadora de la educación.

En síntesis, de estas revisiones de la literatura se desprende un conjunto de principios que después de años de experiencias en el área de la educación para la medicina (McLean, 2008, p. 560) son útiles en el desarrollo del profesorado y para quienes enfrentan la tarea de desarrollar programas para la profesionalización y el desarrollo docente:

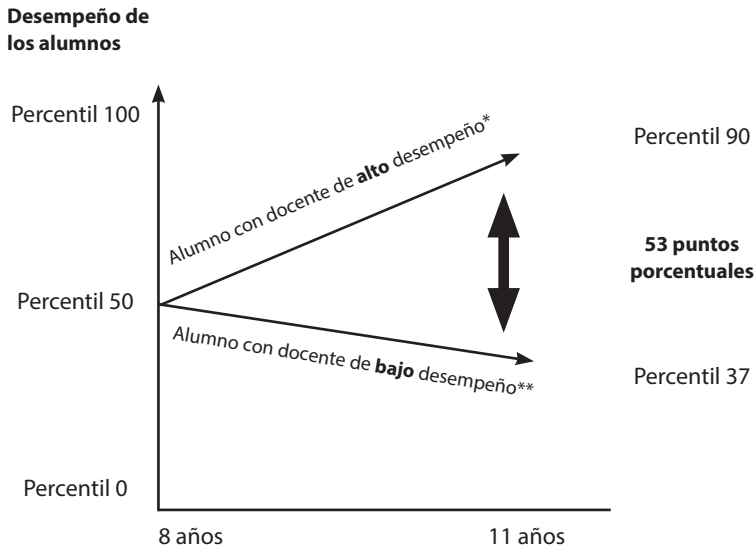
- El desarrollo del profesorado requiere el fomento de comunidades de práctica profesional de educadores de la disciplina o profesión, de profesores como líderes en el aula para el aprendizaje, de profesores-investigadores y de profesores administradores y gestores de mejoras académicas.
- Dos acepciones acerca del profesor han estado presentes en el trayecto de cuatro décadas, uno que se refiere a la persona que enseña en las IES, aunque nunca se haya educado para ser profesor o profesora; y otra que es más académica –y profesional de la educación– se refiere a quien con mucha frecuencia tiene más cualidades y competencias en docencia, y está involucrado en actividades de investigación de la enseñanza de su profesión o disciplina. El desarrollo académico de programas, coordinaciones de programas o departamentos académicos por lo general son dirigidos por profesores de la disciplina.
- El desarrollo del profesorado sirve para muchos propósitos, desde atender el desarrollo de los docentes en cuanto a la enseñanza, la investigación, la administración hasta ciertas oportunidades para ser profesores de carrera, y para alcanzar las necesidades y rendir cuentas a la institución. El desarrollo del profesorado debería, entonces planearse a distintos niveles: el individual, el departamental,

el institucional, el regional, el nacional o el internacional (Skeff et al., 1997 a, b, en McLean, 2008, p. 560).

- Los programas para el desarrollo del profesorado deberían promover tanto el desarrollo académico, el personal como el profesional. Mientras que la acreditación los llevará a la profesionalización de la disciplina, las instituciones necesitarán asegurarse de que sus programas de desarrollo del profesorado ofrecen oportunidades en las distintas facultades, al claustro de profesores que desee buscar una carrera en educación. Aunque ejemplos de tales programas de desarrollo del profesorado son raros (Steinert, 2005; Pololi & Frankel, 2005; en McLean, 2008, p. 560), Knight et al. (2007) creen que no es imposible diseñarlos.

No resulta obvio para muchos administradores de la educación, ni para algunos especialistas o profesores de las IES, cuál es la importancia que tiene en el desempeño de los alumnos saber qué tan bueno es el profesor. Algunos estudios (Barber & Mourshed, 2008, p. 13) acerca de la relación entre el aprendizaje y la enseñanza, demuestran cómo un buen profesor puede hacer una gran diferencia en términos de los puntajes de los estudiantes en las pruebas estandarizadas de rendimiento.

Figura 3. Efecto de la calidad docente



\*En el 20% superior. \*\* En el 20% inferior.

Fuente: Sanders & Rivers. Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey. En, Barber & Mourshed, 2008:13.

Otro estudio que se realizó en el Reino Unido (Ministerio de Educación, 2003, en Barber & Mourshed, 2008, p. 14) muestra el impacto acumulativo de los fracasos a través de cifras del aumento relativo, en porcentos, de estudiantes que reprobaron la evaluación a los 7 años (63%), a los 11 años (75%) y a los 14 años (94%).

Un acercamiento profesional sugiere que la política se dirija hacia el desarrollo de los profesores como trabajadores que tienen una alta educación y están fortalecidos para tomar decisiones acerca de la enseñanza [y el aprendizaje] relacionadas con los mejores intereses de sus estudiantes, con base en el conocimiento acumulado que recibieron en su capacitación y con base en lo que ellos han aprendido acerca de la sabiduría de la práctica, desde su práctica docente en servicio y la que han compartido como expertos con sus colegas. También, sugiere que los profesores son explicables y comprensibles no sólo para los estudiantes, [la sociedad] y los padres de familia sino entre ellos como profesionales que mantienen estándares profesionales (Darling-Hammond, 2017, p. 13).

La ética profesional y los valores humanistas son un eje fundamental del quehacer académico y docente, principalmente la responsabilidad y el compromiso, la formación moral, de carácter y la libertad y dignidad humanas.

En suma, dicha revisión de la literatura sugiere que se trabaje en tres tipos de recomendaciones para los programas de desarrollo y formación profesional del docente: transformaciones en las prácticas educativas, en comunidades de prácticas basadas en evidencias, compartibles y comparables; y, en estrategias de liderazgo y administración sustentadas en el conocimiento de lo académico, efectivas y orientadas a la rendición de cuentas e información. Todo programa de desarrollo y formación del profesorado necesita iniciar y mantener la transformación del conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, de los comportamientos y actitudes, y de las prácticas educativas en la IES.

### **Las iniciativas de formación y desarrollo profesionales del profesorado en educación superior**

El desarrollo profesional de la docencia universitaria se concibe como aquellas prácticas y actividades eficaces, pertinentes y relevantes socialmente organizadas en tareas y acciones a lo largo de la carrera y ejercicio de la docencia de manera colaborativa, competente, comprometida, autónoma y responsable; acordes a una ética profesional. Estas prácticas están imbricadas en el proceso social de conocimiento en un lugar y espacio particulares entre personas con libertad y dignidad propias. Así, el desarrollo profesional se compone tanto de la dimensión técnica, la pedagógica, la de construcción de una identidad y bienestar personal, epistemología, axiología y la sociocultural para cumplir con la función de formar a jóvenes y adultos en la atención, análisis y solución de los problemas nacionales.

La formación y el desarrollo profesional de los profesores están relacionados con muy diversos factores tanto exógenos como endógenos. Entre los exógenos está la consciencia de la administración universitaria, es decir si los administradores consideran valioso que los profesores se eduquen y si creen en el prestigio y la función docente como centrales en los resultados del aprendizaje, entonces quienes toman las decisiones financieras y de desarrollo organizacional apoyarán las iniciativas, políticas y los programas para profesionalizar a los académicos con recursos financieros y administrativos, con espacios óptimos y políticas para reconocer a los docentes que participan en los programas y obtienen mejores resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo general, esta no es la situación, el prestigio social de la docencia en México es aún un ideal y quienes administran las IES, muchas veces no conocen las aulas de licenciatura o las han abandonado hace muchos años, pues las políticas y recursos salariales y apoyos financieros se enfocaron en el desarrollo científico en México.



De tal modo, cuando existe la consciencia y valoración de la importancia del claustro docente y su profesionalización en una IES, es la oportunidad para transformar viejas y anacrónicas maneras de enseñar y aprender, es un momento propicio para mejorar mediante principios, experiencias, procesos y resultados de aprendizaje con actividades, esquemas y estrategias para fomentar y generar opciones de innovación educativa y desarrollo docente.

Entre los factores endógenos importa el éxito y efectividad de los programas e iniciativas de formación y desarrollo docente que necesitan, también estar estrechamente vinculados con la motivación y voluntad de los profesores, esto es con sus creencias e ideas acerca del valor educativo y profesional de atender su superación académica y realizar una carrera docente. El hecho de que los programas a los que asisten los profesores les sean significativos depende de que los objetivos de dichos programas sean realistas y los procesos y resultados sean apropiados a ser medibles y evaluados, y que los espacios de formación sean adecuados.

Preguntas importantes surgen al mirar la planeación de dichos programas. ¿El diseño e implementación de un programa de formación y desarrollo docente atenderá un problema específico que surge en la institución o en un grupo particular de profesores?, para lo cual se requiere una intervención corta y pronta; o, ¿el nuevo programa busca ser parte de un desarrollo continuo hacia la generalidad del profesorado universitario?; es decir, que tendrá una orientación hacia la certificación y la acreditación institucionales, lo que requiere de una intervención sustentable y fundamental de más largo alcance, duración y planeación. ¿Cuáles son las tensiones, contradicciones e impulsos institucionales y sociales, o se conoce si existen de ambos tipos?, ¿se cuenta con suficientes recursos financieros, materiales y de académicos expertos para la formación de profesores?, ¿existe claridad suficiente acerca de las razones, motivos y expectativas por las que el profesorado se comprometería de manera responsable, a un programa de desarrollo y formación?

La investigación en educación acerca de la relación entre los resultados de los programas de desarrollo del profesorado y los resultados de aprendizaje de los estudiantes es indirecta; en tanto que el claustro de profesores asiste a programas que pretenden cambios en sus concepciones, métodos y prácticas de enseñanza, entonces estas mejoras en la enseñanza deberían impactar en mejores resultados del aprendizaje que puedan ser medidos y evaluados comparativamente y en el tiempo; por ejemplo, las mejores calificaciones a través de exámenes departamentales, mejoras en la comunicación entre profesores y estudiantes. Otro ejemplo se refiere a algunos aspectos del aprendizaje de los estudiantes, que son más difíciles de medir y evaluar, como las actitudes y los comportamientos adecuados para el estudio y la comprensión, es decir para el aprendizaje. Algo aún más difícil de evaluar o medir es si los estudiantes que egresan tienen un buen ejercicio profesional, a pesar de que los estudios de seguimientos de egresados ofrecen información valiosa acerca

de su participación en el mercado laboral y las particularidades de cada ocupación profesional.

No es fácil contestar la pregunta acerca de cuál es la mejor manera de formar a los profesores universitarios y enriquecer, mejorar y extender sus prácticas docentes, o cuáles son los mejores programas de desarrollo profesional para promover las transformaciones en las dimensiones técnico-pedagógicas, profesionales, de las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, las dimensiones sociales y aquellas relativas a las habilidades y actitudes personales para la docencia. No es fácil por las variadas dimensiones y factores interrelacionados, y la complejidad de cada dimensión y sus grupos de factores y procesos.

Una respuesta simple, sería haciendo lo que se hace para las distintas profesiones, esto es mediante programas de posgrado. Si esto fuera así, toca preguntar por qué los programas de posgrado existentes y las maestrías en educación, no han logrado que se tengan mejores profesores o una amplia convocatoria y participación de quienes ya están enseñando. Esta estrategia tiene varias consecuencias con un impacto indirecto o sin impacto en los mejores resultados del aprendizaje de los estudiantes de licenciatura. Cabe aclarar que dicha estrategia de formar a través de maestrías y doctorados en la disciplina, es efectiva para la formación de investigadores o la profesionalización de distintas ocupaciones, pero no consigue la transferencia del aprendizaje, ni las transformaciones en la enseñanza, en las prácticas educativas, en las relaciones y significado social de los estudiantes y los colegios de profesionales acerca de los cambios que el desarrollo educativo busca y las transformaciones en las maneras de enseñar de la Universidad para el siglo XXI. Por ejemplo, la educación transnacional no se logra porque no se han extendido o son de acceso solo por elección y decisión del profesorado o no existen políticas que fomenten la construcción de trayectorias e identidades docentes con recursos financieros vinculados al salario y con políticas salariales para la permanencia y la superación académicas de los más aptos, o dichas políticas son anacrónicas o con fondos insuficientes para la mayoría. Otra razón se halla en que, por lo general dichos fondos son concursables, lo que amplía las brechas entre los “malos y los buenos” profesores.

La educación transnacional se define como “la intersección de estudiantes internacionales, de profesores internacionales, y de un curriculum internacional adecuado a las necesidades locales (Harden, 2006, en McLean, 2008, p. 578). Los estudiantes reclaman a los programas de licenciatura y posgrado profesionalizantes que les ofrezcan habilidades, actitudes y conocimientos innovadores, relevantes, vigentes a los retos que ellos enfrentan, se requiere hacer cambios en la manera de formarlos para que ellos respondan a los cambios socioculturales, humanos, tecnológicos y científicos del siglo XXI globalizado.

No obstante, la dificultad para tener certeza acerca de la mejor manera y programa de formación profesional docente aún está en construcción. Entre las más

concienzudas revisiones de la literatura acerca del desarrollo del profesorado, Steinert (2016, p. 770) identifica distintos acercamientos para lograr que los profesores sean especialistas en docencia universitaria, entre los rasgos fundamentales están la experiencia acumulada, la observación y reflexión; también pueden mejorar sus competencias como profesores y educadores mediante la supervisión y la retroalimentación de los estudiantes, el aprendizaje a distancia, el aprendizaje situado en las comunidades de práctica. Así, los programas para el desarrollo de profesores pueden diferir en cuanto a su modalidad y propósito, en cuanto a si está dirigida en grupo o para un individuo, si usa distintas y variadas estrategias educativas. También varían por su duración, algunas solo se imparten contabilizando las horas, tan solo 40, otras se ajustan a calendarios institucionales por semestres con dos o tres cursos, pero que no superan las 120 horas. Son pocos los profesores universitarios que han sido formados para la docencia en programas de nivel de posgrado en educación que sean de alta especialidad docente.

Los estudios recientes muestran una tendencia a incluir las mentorías porque son útiles al apoyar a los claustros de profesores para que su enseñanza sea más efectiva, sobre todo para quienes se inician; los profesores experimentados fungen como mentores de quienes son profesores jóvenes o es la primera ocasión que imparten asignaturas en una IES.

De este modo, es necesario acercarse a los profesores y conocer sus motivaciones, necesidades, intereses y expectativas, también acercarse a directores de escuelas y facultades para identificar sus preocupaciones, objetivos y necesidades de formación y desarrollo docente.

### **Los profesores y la enseñanza**

No se hará aquí el recorrido ni el análisis histórico en la UNAM acerca de la formación y los programas para el desarrollo académico. Solo se extraerán los rasgos fundamentales que identifican a los modelos educativos en dicho recorrido. Así, hemos aprendido que los modelos conductistas de diseño instruccional con talleres y cursos cortos para la formación de competencias y habilidades docentes son la mayoría y vienen desde los años 70. Las propuestas carecen de un marco de referencia teórico y conceptual, así como de método que incorpore las perspectivas actuales y de vanguardia en desarrollo y formación docente.

También hemos aprendido que los modelos con enfoque constructivista permitieron mirar al estudiante y preocuparse por las mejores maneras de enseñar según las distintas disciplinas, pero no logramos desarrollar líneas de investigación y desarrollo educativo para estudiar y diseñar didácticas disciplinarias *ad hoc* a los estudiantes de la UNAM. Tampoco se consiguió establecer un modelo de formación y desarrollo profesional que se sustentara en una hipótesis ética constructivista, esto es en el valor de verdad del conocimiento que se construye en las aulas. El

aprendizaje como experiencia y actividad mental constructiva en la Universidad no preocupó a la investigación educativa ni a la investigación en psicología cognoscitiva en México.

Los modelos humanistas de la educación y de la psicología educativa carecen de respaldo académico para su implementación en el aula, se les considera poco viables. En gran parte, pudiera explicarse por la falta de interés e investigación en el ámbito universitario acerca de la libertad y la responsabilidad de la persona para elegir y decidir como eje central en la educación de los jóvenes. Los últimos 20 años en México, es explícita y central la preocupación por la evaluación institucional y la de los resultados del desempeño estudiantil en los tres niveles de educación. Esto distrajo los pocos esfuerzos y recursos de otros temas fundamentales para mejorar los resultados del aprendizaje como la dimensión personal en cuanto a los procesos de motivación, libertad, voluntad y decisión propias para aprender y enseñar.

Las IES no se escapan de padecer el problema de la baja calidad educativa de los niveles anteriores. Los problemas de aprendizaje en las distintas disciplinas y profesiones, y los desafíos y retos de la enseñanza en las aulas para las y los profesores son enormes, ellos también tienen antecedentes escolares y profesionales con distintos niveles de calidad; quienes no han sido formados para el trabajo académico cuando ingresan a la vida académica, por lo general lo hacen por la puerta de la docencia.

Entrar a las aulas universitarias a dar clases implica que se atiendan las necesidades e intereses de aprendizaje de una amplia diversidad de personas con muy distintos niveles y grados de formación previa, con culturas y condiciones sociales y personales diferentes y ante objetivos, metas, dilemas, desafíos y prácticas retardadoras y exigentes.

El trabajo académico implica, entonces, profesores y profesoras competentes, organizados, empáticos, autorregulados, críticos, con pericia, experiencia y dominio del quehacer profesional en el que educan; sensibles y con conocimiento sustancial acerca de quién es el ser humano, cómo son los procesos mentales, emocionales y afectivos; los sociales e institucionales; y de manera central los procesos, factores y situaciones de formación y desarrollo en las universidades, en el aula y fuera de ella, en línea y profesionales, de transferencia de conocimiento y competencias; de representación multimodalidad, de creación, diseño e implementación estratégica para el aprendizaje, de método, sistemas y orden; y otras competencias para la enseñanza efectiva y la calidad de los aprendizajes profesionales.

Pareciera necio explicitar la necesidad social, económica y el interés público de que en toda universidad exista un espacio para la formación y el desarrollo de las profesoras y los profesores con el fin de profesionalizar el trabajo docente y académico, de mejorar los conocimientos, actitudes, valores, y aptitudes y habilidades para la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, pareciera redundante dedicar esfuerzos y expresar la urgencia por que las profesoras y los profesores de la UNAM con funciones administrativas

desarrollen aquellas actitudes, aptitudes y conocimientos referidos a la coordinación, atención a estudiantes, planeación, organización, diseño, evaluación de planes y programas de estudio; también requieren saber, aunque no de manera sustantiva cómo se realiza el trabajo de convocatoria, colaboración, diálogo y creación conjunta de cambios y mejoras. Convertirse en director de escuela o facultad requiere la formación en las capacidades de dirección para realizar acuerdos y lograr los procesos mediación del trabajo colegiado con profesoras y profesores; así como el de estudiantes con diversas necesidades e intereses de aprendizaje; un líder educativo necesita habilidades sociales e interpersonales para el trato y relaciones cordiales, empáticas, responsables y comprometidas. No obstante, la realidad universitaria y de la educación superior, en general, muestra la existencia de varias situaciones y procesos que evidencian lo contrario. Las razones son de índole variada: presupuestales, arquitectónicas, educativas, conceptuales o pedagógicas.

Pudiera ser abrumadora la tarea que se enfrenta. Sin embargo, el reto fundamental para transformar las creencias, cultura, conocimientos y habilidades docentes se inicia con identificar qué rasgos y competencias tienen los buenos profesores. En la tabla 1 algunos investigadores nos muestran dichas cualidades y atributos.

**Tabla 1.** Algunos ejemplos de las cualidades y atributos que contribuyen a una buena y efectiva enseñanza

<b>Para Cohen (1981), las cualidades y atributos que contribuyen a una efectiva enseñanza incluyen:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias pedagógicas apropiadas</li> <li>• Raport con empatía para y disponibilidad con los estudiantes</li> <li>• Alinear el nivel de dificultad del trabajo con la habilidad de los estudiantes</li> <li>• Interacción, mediante el involucramiento activo de los estudiantes en las actividades educativas</li> <li>• Ofrecer retroalimentación de calidad a los estudiantes</li> </ul>
<b>Para Ramsden et al., (1995) los buenos profesores:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Están comprometidos al mejoramiento de su práctica mediante aprender más acerca de la enseñanza y reflexionar al respecto</li> <li>• Son entusiastas, desean compartir su conocimiento con los estudiantes</li> <li>• Conocen el contexto y adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes</li> <li>• Promueven un aprendizaje profundo en vez de uno superficial</li> <li>• Establecen objetivos, emplean esquemas apropiados de evaluación y ofrecen retroalimentación a los estudiantes acerca de su desempeño</li> <li>• Respetan a los estudiantes y establecen altos estándares de desempeño</li> </ul>

Fuente: McLean (2008).

De aquí resaltan cuatro tipos de rasgos: los de relación interpersonal, los pedagógicos y didácticos, los epistemológicos, y los disciplinares y profesionales; los cuales eran los mínimos que se esperaba de un buen profesor en los años ochenta y noventa. Al entrar el siglo XXI, las computadoras y programas computacionales se extienden en los hogares, los trabajos y las escuelas, el mundo se abre al conocimiento y un proceso de democratización extendida y planetaria inicia fuertemente.

En las concepciones anteriores queda fuera la tecnología educativa: como el desarrollo de objetos y materiales, los éticos, los organizacionales y de cultura académica, y los de liderazgo para realizar iniciativas sustentadas e innovaciones pertinentes a su práctica educativa y disciplina. Para el año 2000, se hace explícita la exigencia para transformar la enseñanza; se ha establecido en México y el mundo un campo profesional y científico para investigar la educación, comprenderla e iniciar la toma de decisiones efectiva y basada en evidencias. Es cuando la evaluación de la educación a nivel masivo es una tarea ineludible. Los sistemas educativos en el mundo tienen ya una o dos décadas de evaluaciones de distintos actores, componentes, procesos y resultados que desencadenan cambios estructurales importantes y mejores aprendizajes. Se pone especial énfasis en los profesores para profesionalizarlos y se presta atención a una oleada de estudios acerca de las “buenas prácticas” en educación como fuente de conocimiento e inspiración para diseñar los cambios que se requieren y poder elevar la escala de aplicación de lo incidental y bien hecho, o lo local y pertinente culturalmente, así como lo que se creó con la participación de los principales actores educativos; para llevarlo a lo regional o estatal. De estos estudios, tabla 2 se presenta una síntesis de las lecciones que podemos aprender como funcionales desde dichas buenas prácticas.

**Tabla 2.** Principios acerca de las buenas prácticas en desarrollo del profesorado (varios autores)

<b>Emplear estrategias efectivas para el cambio de administración</b>
• Trabajar con la cultura y el contexto institucionales (Hitchcock et al., 1993)
• Cambiar la cultura institucional para reconocer que la enseñanza es importante (Hitchcock et al., 1993)
• Trabajar para superar obstáculos, por ejemplo, la resistencia al cambio (Steinert, 2005)
• Es esencial el apoyo y respaldo con base en el liderazgo (Simpson et al., 2006)
• Establecer como punto de partida un programa para la evaluación del profesorado, por los estudiantes y de pares (Hitchcock et al., 1993; Prebble et al., 2004)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar el sentido de pertenencia a través de involucrar al claustro de profesores en la planeación (Hitchcock et al., 1993)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los expertos deberían involucrarse para desarrollar los programas (Hitchcock et al., 1993)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurrir a un equipo de profesores multidisciplinario (Simpson et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar a un grupo especialista de desarrolladores (Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los desarrolladores de claustros de profesores deberían desempeñar una función docente de alguien que toma riesgos (Simpson et al., 2006)</li> </ul>
<p><b>Emplear prácticas educativas sólidas</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un propósito para el desarrollo del profesorado (Hitchcock et al., 1993; Steinert, 2005)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar una evaluación de necesidades (Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar metas apropiadas y prioridades (Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajustarse y adaptarse a la diversidad de participantes (Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar distintos formatos para las actividades (por ejemplo, supervisión entre pares en línea) (Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar un rango de actividades que sean de aprendizaje basado en la experiencia e interactivas (Steiner et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar los principios del aprendizaje para adultos, incluyendo la reflexión (Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrados en la tarea con un énfasis de la aplicación inmediata (Caroll, 1993)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación inmediata de lo que se aprendió (Steinert, 2005)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar productos tangibles (de ser posible que se realicen en equipo) al final de cada módulo (Rus et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas orientados a la realización de proyectos de desarrollo del profesorado (Simpson et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas que se extiendan en el tiempo (Prebble et al., 2004; Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear materiales educativos durables vinculados con las necesidades institucionales (Simpson et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover relaciones de colaboración entre pares y colegas mediante las estrategias de modelación, mentoría, intercambio de información (Prebble et al., 2004; Steinert, 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar al grupo académico para construir dinámicas de grupo positivas (Prebble et al., 2004; Rust et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboración entre instituciones de la región (Hitchcock et al., 1993)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer retroalimentación (Steinert, 2005; Steinert et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer retroalimentación afirmativa e inmediata acerca de las acciones de los colegas y el claustro de profesores (Rus et al., 2006)</li> </ul>
<p><b>Prácticas basadas en evidencias</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alinear los papeles del profesor, las necesidades institucionales y la excelencia (Simpson et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar/medir la efectividad del desarrollo docente (Hitchcock et al., 1993; Steinert et al., 2006; Simpson et al., 2006)</li> </ul>
<p><b>Otros</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar el financiamiento para fortalecer la estructura del programa y la credibilidad local (Simpson et al., 2006)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo del profesorado necesita ser adaptable, responder a las necesidades cambiantes (Simpson et al., 2006)</li> </ul>

Fuente: Todos los autores de la tabla en McLean (2008).

En suma, para cambiar las creencias limitantes y tradicionalistas del profesor es necesario cambiar la cultura institucional, crear comunidades de práctica en que la identidad, sobre todo la pertenencia y las cualidades y procesos de filiación, se hagan explícitos y se transmitan entre profesores; desarrollar liderazgos, involucrar a especialistas en el diseño e implementación de los programas de desarrollo del profesorado, sistematizar la práctica docente, incluir la diversidad social, de capacidades e intereses y necesidades de aprendizaje, replantear la evaluación y fomentar la retroalimentación, centrarse en la importancia de la aplicación del aprendizaje y en la práctica docente; evaluar los programas de formación y desarrollo docente, así como su impacto en el aprendizaje; y asignar suficientes recursos financieros alineados a metas precisas.

Steinert (2016), a través de las revisiones de los textos científicos acerca de la formación académica en el área de medicina y profesiones de la salud, identifica y organiza aquellos componentes y características fundamentales de los programas de formación de los últimos 20 años. Esta identificación surge como producto del análisis del conocimiento que arrojan 111 estudios sistemáticos e investigaciones educativas de las iniciativas diseñadas para el desarrollo académico con un énfasis en la importancia de considerar a la docencia como una práctica que se realiza en colaboración por una comunidad de profesionales que desempeñan un tipo de trabajo. Los aspectos fundamentales son:



- *Diseño educativo con base en evidencia*, que incluye la integración de marcos teóricos o conceptuales, adscribirse a principios de la enseñanza y el aprendizaje, y el uso de métodos instruccionales múltiples para adquirir diversos objetivos.
- *Contenido relevante*, el cual pueda aplicarse por los participantes en sus responsabilidades clínicas y educativas.
- *Aprendizaje basado en la experiencia y oportunidades para la práctica y la aplicación*, ambos como parte de la intervención o en el lugar de trabajo.
- *Oportunidades para la retroalimentación y la devolución acerca de lo que se observa*, lo cual permite a los participantes en su enseñanza y aprendizaje devolver a sus estudiantes observaciones acerca de su práctica, valores y creencias.
- *Desarrollar proyectos educativos* que son más frecuentes en aquellos programas que se realizan a lo largo del tiempo y permiten que los participantes apliquen el aprendizaje en el lugar de trabajo.
- *La construcción intencional de comunidades*, tanto en el transcurso del programa de formación o desarrollo, como después de haber estado en el programa, la cual incluye el proveer de un ambiente de aprendizaje seguro y apoyador, que favorezca explícitamente establecer redes de colaboración y facilitar relaciones entre pares y colegas que soporten una enseñanza efectiva.
- *El diseño de programas longitudinales*, los cuales parecen asociarse con otros aspectos del diseño tales como oportunidades para practicar y aplicar, retroalimentación y reflejos, y construir relaciones y redes.
- *Apoyo institucional*, que se demuestra a través de apoyo financiero para los participantes y para los programas, así como la liberación de tiempo para los miembros del profesorado (Steinert, 2016, pp. 777-778).

Dichas *comunidades en el trabajo* comparten *actividades organizadas por tareas* con propósitos claros y secuencias precisas. Estas actividades se ejercen en organizaciones, con *sistemas educativos específicos* para la formación de profesores universitarios, y *situados* en espacios particulares, lo que hace posible que se establezcan relaciones interpersonales para construir un espacio fértil para el desarrollo, la colaboración y el compartir; asimismo se elaboran nuevas reglas y políticas que los organizan en sistemas educativos que construyen *distintos contextos* en que las prácticas se presentan de manera imbricada.

Otro hallazgo común a los distintos estudios es el aspecto que se refiere a las relaciones entre las personas que participan con distintas funciones e identidades académicas, cuya comunicación se da a través de redes con modos de hablar acerca de lo que hacen con identidades distintas, pero compartidas y con significados sobre su práctica docente con características particulares acordes a dichas funciones diferenciadas.

De tal modo, una nueva concepción de profesor que se acompaña con supervisión cercana y mentores expertos en docencia, con muchos años de experiencia y con voluntad, decisión y carácter para convertirse en formadores de profesores y facilitar la inducción de los novatos o de nuevo ingreso al sistema educativo universitario.

**Figura 4.** Modelo expandido de desarrollo docente



Fuente: Steinert (2016).

Pocos estudios e investigaciones se han realizado acerca de las necesidades e intereses de los profesores de la UNAM (González, Tirados & González, 2007; Navarrete, 2016 y 2013). La función educativa de los profesores al estar imbricada en la vida cotidiana universitaria, tiene la dimensión disciplinar, la técnica y pedagógica, y la dimensión práctica; asimismo, la dimensión social y personal son fundamentales puesto que las interacciones sociales en el aula conforman un contexto de aprendizaje entrelazado por las variadas y múltiples maneras de hacer en el aula y por las maneras de hablar acerca de lo que se hace en el aula y en los espacios escolares para el aprendizaje.

Existen en la Universidad varios Centros de Formación o Desarrollo Docente que surgieron por necesidad, interés e iniciativa de algunas facultades como Ingeniería, Contaduría y Administración, y Medicina; o en algunos campus universitarios o escuelas de la UNAM. Recuperar la experiencia, organización y práctica de dichos centros es fundamental, sistematizar dichas iniciativas, aprender cómo lo han hecho y cuáles son sus retos, dilemas, desafíos, necesidades e intereses, tensiones y conflictos provee información, procesos y maneras particulares según disciplinas y por regiones o contextos sociales, económicos y culturales de gran riqueza en este momento de plantear cómo ampliar y extender a toda la Universidad en sus distintos niveles educativos y modalidades la profesionalización y desarrollo de la docencia.

También es imperioso estudiar, medir y evaluar sus procesos, impacto en los resultados de aprendizaje y el significado y alineación a las necesidades e intereses de formación y desarrollo docente, de los centros y de los programas existentes.

Es difícil saber a dónde se quiere llegar en desarrollo docente si no se tiene claridad acerca de en dónde y cómo se ha estado. Los programas y centros de formación y desarrollo de profesores en la UNAM tienen su importante historia e impacto en cómo es que hoy se enseña en las distintas disciplinas, niveles y modalidades y en los resultados y desempeño de los aprendizajes de los estudiantes y los profesores, en los caminos, oportunidades, trayectorias y significados que los profesores eligen para su superación académica.

En suma, es necesario estudiar y mejorar –cuando sea necesario– las concepciones, modelos, programas y experiencias en la UNAM acerca de la *enseñanza como práctica (actividad, organización e identidad)*, la *enseñanza como conocimiento (ciencia, significado y experiencia, como sabiduría logros y méritos de los maestros expertos)*; y la *enseñanza como innovación (arte)*.

### **Acerca de la formación y el desarrollo de profesores en la universidad. Contexto, actores y retos**

La historia de la formación docente en la UNAM es larga y con mucha experiencia acumulada. Desde que cerraron el Centro de Investigaciones y Servicios Educativas (CISE) y el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) se transformó en IISUE, no se cuenta con un modelo educativo integral que promueva la eficacia docente. Hoy falta una intervención formal y estructurada con actividades sustantivas a través de programas longitudinales sustentables para la formación y el desarrollo de los profesores, cuyas prácticas tomen en cuenta aquellos aspectos y procesos visibles y fundamentados en principios relevantes y pertinentes, que consideren el aprendizaje profesional de la experiencia en las aulas y que ofrezca oportunidades para una práctica educativa sólida y para la aplicación de innovaciones, métodos, materiales educativos y contenidos con suficiente y robusto sustento científico; un

desarrollo profesional ejemplar para el profesorado cuyos espacios permitan construir comunidades con una cultura realmente democrática de intercambio y retroalimentación, de diálogo y reflexión de proyectos educativos y de construcción de una evidente y fuerte comunidad de profesores que impacte en la mejora de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes.

El contexto que enmarca el nuevo discurso político de las universidades en todo el planeta se orienta a que sean un imperativo que direccionen de manera inteligente y humanista la solución de la calidad educativa –de la enseñanza, y aprendizaje para la formación profesional–, en el presente y en torno a los problemas fundamentales de la educación de los jóvenes.

La educación de los jóvenes en México necesita atender cuestiones relativas a la multiculturalidad, las tecnologías y el manejo –identificación, selección y valoración– de la información en la internet y en las redes sociales; al conocimiento científico –lectura y comprensión, construcción e interpretación–; a la atención, prevención y transformación de los grandes problemas de ecología planetaria, sociales, políticos, económicos y humanos; a las interrelaciones personales y el autoconocimiento socioemocional; al desarrollo de la personalidad y el carácter; y a la toma de decisiones fundamentada y crítica.

La vida en las ciudades hoy demanda que las personas cuenten y desarrollen diversas competencias, actitudes, valores y habilidades para lidiar con las cuestiones antes mencionadas. La vida adulta se ha prolongado, vivimos en promedio alrededor de 80 años, este largo tiempo de vida funcional, creativa y productiva, con necesidades e intereses de aprendizaje específicos ha de acompañarse de periodos y servicios particulares de educación que promuevan y garanticen que los jóvenes, los adultos y los adultos mayores puedan convivir, trabajar, resolver y desarrollarse conforme al contexto social en el que viven. El contexto social no se refiere solo a un grupo de personas o comunidades que se hablan o reúnen con diversos objetivos; el contexto social se refiere también a las relaciones que se construyen entre las personas, los grupos, las comunidades y las sociedades, que se juntan con claros lazos de pertenencia y filiación, y tienen objetivos y propósitos comunes para realizar actividades organizadas en tareas y series de acciones dirigidas de manera inteligente.

El trabajo y la educación son, entre otras, dos actividades fundamentales de la vida humana. El trabajo académico e intelectual es el centro operativo de las universidades. El trabajo académico, cultural y científico en las universidades no puede detenerse, echar para atrás, tampoco asumir el monopolio de plantear las grandes preguntas o los grandes desarrollos, ideas y visiones a más largo plazo que requiere la sociedad.

Varios y múltiples actores participan en la construcción de las nuevas políticas universitarias –y educativas en general–, estos actores fundamentales son los profesores y los profesionistas, los coordinadores de programa y los directores de facultades y escuelas, los investigadores y las investigadoras de institutos, las autoridades

y los funcionarios académicos y administrativos, y los profesores adjuntos y técnicos académicos.

También, los y las estudiantes tienen un papel importante en el rumbo que toma la vida cotidiana del campus universitario, y los diversos programas, grados y modalidades educativas que se ofertan y demandan. La amplia, múltiple y diversa población que acude a las universidades en busca de educación, soluciones, respuestas, socialización, formación, actualización y capacitación tiene una agencia e intercambio fundamentales en el diseño, explicación y solución de los problemas nacionales, regionales y locales.

Otros actores importantes son las organizaciones e instituciones que conforman la estructura y dinámica social, económica y política en los distintos niveles de gobierno, de organización y distribución de la población y de la diversidad en el territorio; estos actores de dependencias y corporaciones gubernamentales, productivas, industriales y de servicios ejercen procesos, dinámicas y demandas múltiples y variadas que se expresan en las distintas políticas públicas. Las organizaciones de la sociedad civil, los organismos profesionales y las cámaras industriales, las agrupaciones de padres de familia, los partidos políticos, los sindicatos, etc., tienen intereses diversos acerca de la educación, los propósitos y rumbo que ha de tomar el sistema educativo nacional. Todos son actores con diferente grado de participación e influencia en las políticas educativas. Un punto en común es su preocupación por la calidad de los profesores y las profesoras.

La Universidad más importante y reconocida del país no cuenta con un espacio [y programas de alta calidad y especialidad educativas] que reconozca a la formación docente como el camino a la profesionalización de la docencia universitaria, de ahí la importancia de crear ese espacio que se constituya como un símbolo de la identidad del colectivo docente que le permita perfeccionar su labor educativa y que sea un lugar de encuentro socializador del trabajo de los docentes universitarios (Sánchez et al., 2017, p. 29).

La situación actual en la UNAM es que tiene un sistema de formación y actualización docente con iniciativas de corta duración –de 20 a 120 horas–, con programas de independientes y autónomos, con fines terminales, que no forman parte de programas de alta especialidad; y muy pocos se dan en centros especializados adecuados. La mayoría son iniciativas desarmonizadas entre sí y en sus contenidos, parecen conformar un archipiélago de espacios académicos con misiones y objetivos diversos, con marcos referenciales que son implícitos y no tienen vínculos académicos explícitos ni puentes educativos formales entre sí.

En la UNAM existen iniciativas formales de algunas facultades concretadas en Centros de Desarrollo Docente; por otro lado, existe institucionalmente

para todo el personal académico un Programa de Atención a la Superación de la Docencia en Servicio, a través de cursos cortos de mínimo 20 horas y máximo 40, sin una estructura educativa que los integre como propuesta curricular de desarrollo y formación para la docencia. También, se ofrece un curso de inducción general en línea como cumplimiento institucional de capacitación para el ingreso, y otros cursos y diplomados para la actualización en las competencias que se requieren para incorporar y manejar las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.

En suma, no se identifica una armonización entre sus políticas educativas, los fines y objetivos de aprendizaje; existen diferentes modelos de atención, programas educativos múltiples y sin articulación evidente en temas, contenidos, objetivos y población que atienden; con estrategias muy variadas y con resultados que no han sido evaluados ni estudiados sistemáticamente para conocer la calidad del servicio que ofrecen; tampoco se conoce cuál es el impacto de estos cursos y talleres en los aprendizajes de los profesores, ni en los resultados de su práctica docente para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

A continuación, se propone un modelo alternativo para la formación del profesor universitario en México con base en la literatura que se ha referido y analizado.

El modelo que se propone se ordena en cuanto al *objeto* de la formación y desarrollo profesional, al *sujeto* de dicha formación, y a la *comunidad* y la manera acerca de cómo hacen lo que hacen y cómo narran lo que hacen. El *objeto* es la formación y desarrollo profesional del profesor universitario para la docencia y la extensión universitaria de educación continua; el *sujeto* son la y el académicos universitarios, tanto de Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades como de las licenciaturas y posgrado universitarios; y la *comunidad* como la que comparte un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (Wenger, 1991, pp. 99-113).

***El objeto: La formación y desarrollo profesional del profesor y la profesora universitarios***

- A) La filosofía educativa del proyecto.
- B) Los programas de pregrado, técnicos y posgrado; planes o estrategias de formación y desarrollo profesional de todos los tipos y modalidades dirigidos a las distintas categorías de profesores que imparten educación (por ejemplo, de inducción, capacitación, actualización continua y permanente; en todos sus tipos y modalidades en la UNAM).
- C) Los planes, programas e iniciativas de investigación de la enseñanza, de los profesores y del aprendizaje universitarios; así como del currículo.
- D) La pedagogía, didácticas (general y específicas) de cada disciplina o área y tipo de conocimiento, y los tipos y propósitos de la evaluación y certificación.

- e) La gestión y administración educativas de los programas de pregrado y grado, así como de educación media superior.
- f) Los materiales, objetos de aprendizaje, innovaciones, diseños educativos y tecnología de la educación para la enseñanza y el aprendizaje.

***El sujeto: El académico universitario***

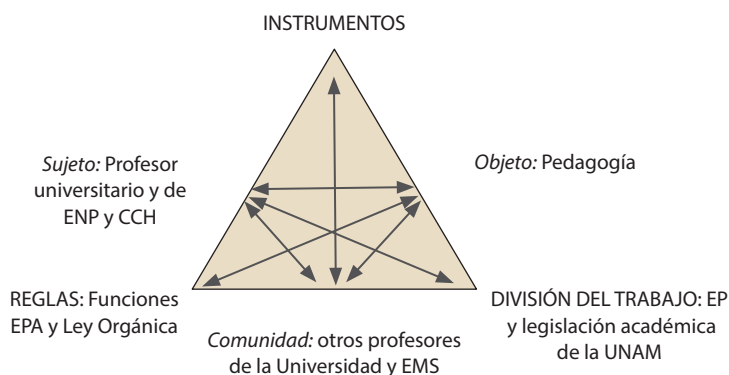
- A) El profesor y la profesora universitarios de México y de América Latina y el Caribe: de asignatura, de carrera. Interinos o definitivos.
- B) La profesora y el profesor universitarios y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH).
- C) Los profesores y profesoras de las escuelas y colegios de educación media superior y programas de licenciatura incorporados a la UNAM.
- D) Coordinadores de programas de licenciatura, posgrado o quienquiera que tenga funciones de administración de lo académico.
- E) Académicos e investigadores de institutos y centros de los distintos campi de la UNAM.

***La comunidad***

- A) El claustro de profesores de las diferentes facultades, institutos, escuelas y colegios y sus maneras de hacer y hablar acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes: su aprendizaje, el significado de la práctica e identidad profesional.
- B) Los formadores de profesores universitarios y los modelos, programas y estrategias de intervención educativa. Las personas que diseñan dichas intervenciones. Las prácticas educativas y las maneras de hablar y relacionarse acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores.
- C) Las personas que coordinan dirigen o administras programas de enseñanza y sus maneras de trabajar en las escuelas o centros de formación y de desarrollo profesional académico universitario.
- D) Las necesidades, tareas, resultados, significados y sentidos, relaciones y distribución del poder e identidades de los y las profesoras de las IES.

Acerca de las reglas y funciones es el Estatuto del Personal Académico el instrumento de mediación para la selección, promoción, definitividad de las funciones, derechos y obligaciones del personal académico de la UNAM (ver apartado acerca de la Legislación Universitaria). Asimismo, la división del trabajo.

**Figura 5.** Modelo y criterios de un Centro de Desarrollo y Formación Docente



Fuentes: Engeström, Y. (2000); Jonassen & Rohrer-Murphy (1999).

Este modelo sigue distintos basamentos teóricos y prácticos para la enseñanza y el aprendizaje: el humanismo, los distintos encuadres para la educación del constructivismo y las comunidades de práctica de profesionales reflexivos y las teorías del aprendizaje social y situado.

Las nuevas reglas para la formación y el desarrollo docente universitario y el diseño de nuevas políticas *ad hoc* (Daling-Hammond, 2017, pp. 3-4) requerirían al menos considerar los rasgos fundamentales de los mejores sistemas de formación docente:

- 1) Atracción del talento: identificar y seleccionar personas con la mezcla correcta de habilidades académicas y atributos personales para convertirse en profesores eficaces y acordes al perfil de la UNAM.
- 2) Formación de profesores: que ofrezca candidatos con un profundo conocimiento de los contenidos y entendimiento de la pedagogía, junto con el aprendizaje clínico/de la práctica que traducen los primeros en una enseñanza de calidad.
- 3) Inducción y mentores: asegurar que los profesores de nuevo ingreso y novatos tienen las oportunidades de observar, planear con y aprender de la práctica de expertos y compartir con ellos y ellas.
- 4) Aprendizaje profesional: asegurar oportunidades de aprendizaje continuo para que se desarrollen de forma constante los profesores y profesoras, mejoren su práctica docente y la puedan compartir con otros.
- 5) Retroalimentación de profesores y reconocimiento del valor de su profesión: crear sistemas que promuevan y provean la retroalimentación a los profesores acerca de su práctica y para impulsar su desarrollo como profesionales.



- 6) Desarrollo de carrera y liderazgo, ofrecer caminos y trayectorias para que los profesores sustenten su crecimiento individual y el desarrollo de líderes educativos con solidez profesional.
- 7) La evaluación de los currículos y los sistemas de gestión y rendición de cuentas conforman las expectativas que se tienen de los profesores acerca de su enseñanza y de cómo los estudiantes pueden mostrar su aprendizaje, que en gran parte influye la manera como son enseñados.
- 8) Estrategias de financiamiento educativo que dan forma a los recursos y sostienen a los profesores para dar viabilidad a su trabajo, y el grado en que los mismos profesores están distribuidos de forma equitativa.
- 9) Organización institucional-escolar de facultades y escuelas, y la manera como los horarios influyen el tiempo que tienen disponible los profesores para colaborar y aprender unos de otros.

### **A manera de conclusión**

¿Cómo podemos conseguir los tipos de cambios que se necesitan para lograr tener a los profesores más aptos que impartan clases de la mejor calidad posible?

Tal vez la problemática de la formación y profesionalización de profesores universitarios no tiene como el problema central a la manera como los tomadores de decisiones y los profesores piensan, sino cómo enseñan y la manera en que estos programas de formación docente y superación académica impactan en el aprendizaje de los estudiantes. Las creencias y cultura docente son importantes en cuanto a procesos identitarios como modos de ejercer una actividad profesional, por la experiencia viva de participación con una manera de narrar dicha experiencia, con sus funciones y papeles que se desempeñan, y con las categorías y posiciones sociales que llegan a significar algo por lo que se da sentido a la vida diaria en el trabajo.

Las principales conclusiones de la revisión de la literatura internacional es que ofrecen dos perspectivas fundamentalmente de los modelos de formación del profesor y la profesora universitarios. Estos son el de las comunidades de práctica y el construccionismo; y el del constructivismo sociocultural y la educación dialógica y reflexiva. Dichos modelos teóricos no son necesariamente opuestos. Se distinguen por el énfasis que se pone en las dimensiones epistemológica y social del aprendizaje.

Es necesario replantear, fundamentar y diseñar un nuevo modelo educativo para profesionalizar al personal académico de la UNAM, con base en las prácticas y conocimientos de vanguardia internacional y nacional en educación media superior y superior, y en la libertad y la dignidad humanas, con respeto a la diversidad cultural y de género, como ciudadanos de México y del mundo, hacia la equidad social y la calidad de la educación, en el pensamiento crítico, la solución de problemas sociales y científicos, el uso y análisis de las tecnologías de la información y comunicación

para el aprendizaje y el conocimiento, y en consideración a la inclusión social y de la educación.

También, se requiere fomentar, integrar, armonizar y coordinar los procesos de formación y desarrollo continuo, sistemático, organizado y de creación de comunidades profesionales de práctica docente en las facultades y escuelas universitarias. Estas comunidades de prácticas profesionales se formarán en la paz y la no discriminación, acordes a un nuevo diálogo, y relaciones de respeto y equidad en los derechos y valores universales y obligaciones universitarias entre hombres y mujeres, y personas con diversas preferencias sexuales e identidades de género en un país pluricultural. Esto es una educación equitativa, democrática, multicultural, con equidad de género y de calidad, con instalaciones adecuadas y con los materiales y tecnología acordes para México y el mundo.

Es necesario un nuevo perfil de profesor universitario y un modelo que promueva la formación y el desarrollo profesional docente sistemático, claramente planeado e implementado mediante procesos, metas y resultados observables y evaluables, cuya oferta educativa considere tipos de programas y modalidades de formación y desarrollo profesional variados que estén orientados a la práctica docente de la enseñanza universitaria y la aplicación disciplinar y profesional.

Esta formación y desarrollo profesionales necesitan dirigirse hacia la satisfacción de las necesidades e intereses institucionales para la mejora del aprendizaje y la calidad de la enseñanza; también hacia las necesidades e intereses de aprendizaje y formación de las y los distintos profesores como personas que enseñan; así como hacia las diferentes disciplinas.

El nuevo modelo requiere atender el desarrollo del profesor como ser humano, profesional y de alta especialización, lo que implica un modelo que sea continuo y de larga duración. El énfasis requiere ponerse en el acompañamiento y la promoción de intervenciones duraderas mediadas por mentores con larga experiencia probada y avalada institucionalmente, en educación superior de la disciplina.

Los formadores de profesores integrarán comunidades multidisciplinarias y de desarrollo docente para promover la colegialidad y la creación de comunidades de práctica en enseñanza, investigación del aprendizaje y la enseñanza de la disciplina, y de la administración de los programas académicos de la UNAM.

El nuevo profesor será competente en las nuevas teorías del aprendizaje, se apuntalará sólidamente en cualquier principio de vanguardia o de probada validez y efectividad didáctica para su disciplina, así como abierto y dispuesto a tomar riesgos y poner a prueba con base en evidencias, cambios e innovaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El modelo ofrecerá serios y formales espacios para el conocimiento, análisis y desarrollo de habilidades y actitudes sociales y afectivas que apuntalen relaciones

interpersonales de confianza y seguridad para crear ambientes de aprendizaje constructivos y fértiles para la expresión, diálogo y exploración cognoscitiva y formativa. Se buscarán las mejores maneras para acompañar y entusiasmar al profesor a buscar adaptarse a los cambios e innovaciones de la disciplina y de la profesión de profesor. Así podrá adquirir y desarrollar consciencia de los avances, competencias, y estándares del mundo global.

¿Qué es más arriesgado para la UNAM: continuar con los profesores realizando prácticas docentes de la misma manera o será más benéfico correr riesgos para ser capaces y estar dispuestos a transformar el contexto educativo en el que se imparten las clases?

### **Agradecimientos**

Agradezco a la Dra. Ruth Torres Carrasco por la retroalimentación y diálogo durante la escritura de este texto.

## Referencias

- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales en la Educación Superior: el papel de los organismos multilaterales. *Inter-Ação: Revista de la Facultad de Educación*. UFG, 31(1), 11-33.
- Barber, M. & Mourshed, Mona. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile, PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), 48 p. Disponible en: [www.preal.org/publicacion.asp](http://www.preal.org/publicacion.asp).
- Casanova, C. H. (Coord.). (2018). *La educación y los retos de 2018*. México: UNAM.
- Cutti, L., Cordero, G. & Luna, E. (2012). Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista educ@rnos*, 1(4), 31-50.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., Zeichner, K. (2017). *Empowered Educator. How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around de World*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- De Agüero, M. (2010). La relación entre investigación educativa, política y práctica escolar. ¿Entelequia, construcción del conocimiento o solución de problemas? En, Barba, B. y Zorrilla, M. *Innovación social en educación. Bases para una política pública* (pp. 347-379). México: Siglo XXI-UAA.
- Ducoing-Watty, P. (Coord.). (2013). *Procesos de Formación 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. (Vol. I y II).
- Engeström, Y. (2000). Activity Theory and de Social Construction of Knowledge: A Story of four Umpires. *Organization*, 7(2), 301-310.
- Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. (27 de noviembre, 2018). Recuperado de [http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc\\_id=36](http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=36)
- Gaceta de la UNAM. (30 de noviembre de 2015), 15-18.
- González-Bueno, M. A. & Puga-Olmedo, J. de J. (Coords.). (2016). *Estrategias innovadoras de formación, capacitación, y actualización docente*. México: ECOFRAN, Universidad Autónoma de Nayarit, (Proceedings, Tomo X).
- González, R. M. & González, M. V. (2007). Diagnóstico de las necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- Jonassen, D. H., Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *ETR&D*, 47(1), 61-79.
- Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. (27 de noviembre de 2018). Recuperado de <http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/consulta/>
- McLean, M., Cilliers, F., Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30, 555-584.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 26-54.

- Navarrete-Cazales, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México. *Revista de Educación Superior RESUR*, 1, 5-26.
- Navarrete-Cazales, Z. (2013). La Universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5-16.
- Sánchez, M. (2017). *Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM. Fundamentación*. México: UNAM.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B.M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., Dolmans, D. (2016). "A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update", BEME Guide No. 40. *Med Teach*. 38(8), 769-786.
- Stevenson, H. (2004). When now is not new: the triumph of hard questions over easy answers. *Professional Development in Education*, 40(4), 507-510.
- Popkewitz, T. (Comp.). (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. México: Paidós.
- Yrjö, E. (2000). Activity Theory and de Social Construction of Knowledge: A Story of four Umpires. *Organization*. 7(2):301-310.
- Zea-Verdin, A. & Pastrana-Martínez, A. (Coords.). (2015). Investigación para la docencia y su importancia para el logro de la calidad académica institucional. En, Peña, J.I.; Zea-Verdin, A.; & Pastrana-Martínez, A. En, *La función de la universidad ante los retos de la sociedad del conocimiento*. Proceedings, T-V. México: Universidad Autónoma de Nayarit-ECOFAN.

