

## CAPÍTULO VIII

# LA FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LAS PROFESORAS Y LOS PROFESORES DE LA UNAM PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### UN ESTUDIO CUALITATIVO CON GRUPOS FOCALES PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN, RUTH TORRES CARRASCO, ADRIANA OLVERA LÓPEZ,  
YAZMÍN ALEJANDRA LARA GUTIÉRREZ, MAURA POMPA MANSILLA,  
ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

#### **Introducción**

Esta investigación cualitativa es un estudio exploratorio con grupos focales (Tong, Sainsbury & Craig, 2007; Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017) para identificar y comprender las experiencias, actitudes y creencias de los docentes acerca de la formación para la enseñanza y cómo es que eligieron ser profesores y profesoras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); así como explorar sus creencias, necesidades, intereses y expectativas de formación y profesionalización docente. Interesan las opiniones y experiencias de los profesores de la UNAM acerca de la formación que han recibido por parte de esta institución u otras instituciones de educación superior (IES) nacionales o extranjeras, y la que necesitan en la actualidad para ejercer la docencia como académicos universitarios.

Para realizar el estudio, se eligió la técnica de grupos focales porque permite recabar la información acerca del sentir, pensar y vivir de los individuos que conforman un colectivo (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013, p. 56); esto es, de sus actitudes, sentimientos, creencias, reacciones y experiencias. Los grupos focales son esencialmente entrevistas colectivas (Kitzinger, 1995, p. 299) en que se dialoga e interactúa acerca de un tema específico, no se trata de entrevistar individuos particularmente, sino crear un espacio de comunicación donde emerjan la pluralidad, la singularidad, la coincidencia y la divergencia entre las y los participantes.

Dos temas principales se exploraron en los grupos focales: las necesidades de formación y la experiencia de formación docente. El estudio buscó recabar información acerca de los docentes del nivel medio superior y de las licenciaturas de la UNAM. Los temas particulares de interés son: la formación recibida, su utilidad y características, y sus necesidades e intereses actuales de formación. Otro par de preguntas exploraron acerca del tipo de espacios y servicios que

consideran ha de tener un centro de formación y profesionalización de profesores de la UNAM.

Así, los objetivos del presente estudio se refieren a ofrecer información fundamental acerca de la formación inicial y continua, y de especialización en la enseñanza; de las experiencias, creencias y necesidades e intereses de formación y profesionalización para la enseñanza. De esta manera, los objetivos son:

- 1) Describir y reconocer los distintos puntos de vista de los y las profesoras acerca de sus experiencias de formación docente en la UNAM.
- 2) Distinguir y resumir aquellos aspectos y procesos fundamentales desde su formación inicial como profesionales de una disciplina, en su incorporación a la docencia universitaria.
- 3) Identificar y diferenciar los caminos y maneras del cómo ellos se convirtieron en profesores universitarios, así como el modo en que ellos y ellas hablan acerca de sus experiencias, las oportunidades y elecciones que tuvieron para actualizarse o desarrollarse durante el ejercicio docente.
- 4) Asimismo, se pretende recoger y registrar las necesidades de formación, actualización y desarrollo académico docente de los niveles medio superior, tanto de la Escuela Nacional Preparatoria como del Colegio de Ciencias y Humanidades, como superior en sus distintas facultades y escuelas.

Este capítulo tiene tres grandes apartados, primero la descripción del método y técnicas de investigación y el marco de referencia; segundo, el análisis de la información acerca de la formación y profesionalización de los profesores de la UNAM; y el tercero, en cuanto a las necesidades de formación. Se termina con conclusiones dirigidas a alimentar la toma de decisiones fundamental con base en la información que los profesores proporcionaron en este estudio.

### **Integración y entrevistas de los grupos de enfoque**

El estudio se realizó en las aulas de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM. Ahí fueron citados los distintos grupos de profesores para realizar las entrevistas.

La integración de los grupos focales se realizó con base en los siguientes criterios: a) que participaran profesores de las diversas áreas académicas de conocimiento, acordes a la manera en que se organiza la vida académica de la UNAM y las disciplinas correspondientes; b) que se incluyeran profesores de los dos niveles educativos; c) que participaran profesoras y profesores de todos los campus y Facultades de la Ciudad de México y la Zona Metropolitana; por último, d) se tuvo el cuidado para mantener un equilibrio entre el mismo número de hombres y de mujeres.

Respecto al tema de la formación de los y las profesoras, interesó indagar cuáles son los lugares, motivos, experiencias y el tipo de satisfacción acerca de la formación que los profesores han recibido. El segundo aspecto es el relativo a sus necesidades e intereses actuales de formación, el cual buscó explorar las fortalezas y áreas de oportunidad docentes, la valoración que ellos hacen de la oferta académica y de superación disponible en la UNAM con relación a sus necesidades e intereses de formación; también se exploraron las condiciones institucionales en que se realizan los distintos programas de actualización y superación académicas y las condiciones que ellos requieren para continuar formándose y desarrollando sus habilidades para la enseñanza, con énfasis en su opinión acerca de cómo consideran deben ser los espacios físicos de desarrollo y formación.

Se desarrolló el guion para entrevistar a los distintos grupos focales. Se llevó a cabo la conducción de los 8 grupos de enfoque. Se realizó una breve capacitación a los moderadores de los grupos que trabajan en el CODEIC, quienes son todos profesores de la UNAM y tienen estudios de posgrado en educación. Por grupo participaron dos facilitadores de las entrevistas, quienes se distribuyeron las tareas de moderación, grabación, filmación y elaboración de notas durante las entrevistas a los grupos. Cada grupo focal fue moderado por dos especialistas. Las preguntas que guiaron las entrevistas son las siguientes:

*Pregunta inicial:*

- ¿Qué los llevó a ser docentes? ¿Por qué se convirtieron en docentes universitarios?

*Preguntas respecto a la formación recibida:*

- ¿Qué de la formación docente recibida le ha sido más útil?, y ¿qué características tuvo esa formación?
- ¿Qué tipo de actividades de formación docente requiere para fortalecer su práctica como profesor?

*Pregunta acerca del Centro de Formación Docente:*

- ¿Qué tipo de servicios relacionados con la formación docente esperaría usted que ofreciera un centro de formación de este tipo?
- A partir de esos servicios, con qué instalaciones, espacios físicos, mobiliario, equipamiento tecnológico debe contar el centro.

Se estableció un diálogo entre los temas emergentes planteados por los profesores con los elementos que ayudan a describir la oferta formativa para la docencia que han sido ampliamente estudiados en la literatura (Adler, 1983; Crosby, 2000; Zúñiga, 2002; McLean, Cilliers & Van Wyk, 2008; Sandoval, 2015; INEE, 2015). Con base en una primera revisión de la literatura especializada se identificaron algunos

temas de interés (tabla 1), que sirvieron para identificar temas asociados a las categorías y subcategorías de análisis, y las referencias empleadas en su construcción.

**Tabla 1.** Estructura temática de la formación de los profesores universitarios según la literatura especializada

Subcategoría	Temas/Subtemas		Referencias
Tipo de formación	Profesional	Licenciatura	Temáticas emergentes y Zuñiga, 2002; Adler, 1983
		Maestría	
		Doctorado	
	Docente	Inicial	
		Continua	
		A partir de la experiencia	
	Otros		
Lugar de formación	Nacional	Institución y/o entidad dentro de la UNAM	Santos et al., 2015
	Extranjero	Institución	
Actividades de formación docente	Tipos	Conferencias	Temáticas emergentes y Portal UNAM, Red de Educación Continua
		Cursos	
		Diplomados	
		Seminarios	
		Talleres	
		Otros	
	Caracterización de las actividades de formación docente	Temática	Temáticas emergentes y Zuñiga, 2002; Sandoval, 2015; Ramírez, 1999
		Objetivos	
		Énfasis	
		Tiempo	
		Espacio	
		Recursos tecnológicos	
		Profesores que imparten	
		Otros	
Motivos para acudir a formación docente	De interacción		Temáticas emergentes y McLean et al., 2008; Ramírez, 1999
	Personales		
	Atender necesidades de la práctica		
	Laborales		

Subcategoría	Temas/Subtemas	Referencias
Resultados y consecuencias de la formación	Reflexión acerca del sentido de la práctica	Zuñiga, 2002; McLean et al., 2008
	Desarrollo de procedimientos alternativos	
	Motivación para la mejora	
	Repercusiones institucionales	
	Atención de necesidades sociales	
Otros		
Dificultades	Tiempo	Temáticas emergentes
	Lugar	
	Contenido	
	Docentes que imparten	
	Asuntos disciplinarios	
	Tecnología	
	Otras características de la actividad	
	Resistencias ante lo nuevo	
	Compensación y apoyos	
	Sobreoferta de cursos	
Otros		

### Marco de referencia

#### *El contexto de la formación y profesionalización docente de la UNAM*

Algunas líneas de formación, modelos y premisas fundamentales se identifican en la literatura del tema. La voz especializada en formación y profesionalización de profesores universitarios a través de las revisiones de la literatura (Steirnet, 2016; McLean, Cilliers & Van Wyk, 2008) internacionales; de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) acerca de la investigación relativa a la formación docente en México (Ducoing, 2013), y acerca de los procesos, perspectivas y conceptos referentes al aprendizaje y el desarrollo, específicamente de jóvenes y adultos (De Agüero, 2013).

Los campos temáticos de estudio en México han cambiado desde el año de 1996, cuando se concibieron como procesos institucionales y de formación. Para el año 2005 se diferenciaron dos campos de estudio: a) la formación y los procesos institucionales de las escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y b) la formación en educación y los procesos institucionales de las universidades. Para el año 2013, se identificaron los primeros como formación y procesos sociohistóricos e institucionales de las normales y la UPN, y los segundos como la formación y procesos sociohistóricos e institucionales de las universidades. De inmediato destaca cómo la formación se concibe hoy en un contexto social y desde

la consideración fundamental del recorrido histórico en México. En dichos estados del conocimiento, para el año 2005 se da cuenta cómo estudian de manera explícita y particular los procesos de formación de profesores en educación superior en general, que para el año 2013 ya muestran estudios e investigación de importantes universidades autónomas de los estados de país, así como de la UNAM. Se identifican líneas y tendencias claras de formación desde el año de 1996 en: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación de la docencia y la investigación, así como la formación intelectual del docente; hasta el año 2013 en que las líneas de formación muestran un interés hacia programas y políticas institucionales acerca de: la profesionalización de la docencia, la formación para una enseñanza reflexiva y la formación en competencias.

Asimismo, los estados del conocimiento del COMIE acerca del aprendizaje y desarrollo (de Agüero, 2013) muestran una clara distinción de los estudios e investigaciones acerca de los procesos de aprendizaje de jóvenes y adultos. Las teorías e investigaciones de los procesos, métodos, técnicas, estrategias y resultados del aprendizaje en niños de educación básica, adolescentes de la educación media y jóvenes universitarios, así como de adultos que aprenden profesionalmente, no se conciben ni estudian de la misma manera, puesto que dichos actores educativos aprenden de diferente manera, dado que los adultos cuentan con experiencias mentales, intelectuales, y socioculturales distintas y acumuladas, de riqueza variable; así como capital cultural y simbólico múltiple y variado.

En cuanto a los métodos, técnicas e instrumentos para estudiar las trayectorias, experiencias, puntos de vista y sentido de la formación y profesionalización, sentimientos y actitudes de formación, se muestra una tendencia a pasar de estudios cuantitativos a los cualitativos, entre otros los estudios de trayectorias. Sí se encontraron estudios de los profesores de la UNAM, pero sólo en algunas disciplinas. No se identificó algún estudio de más largo alcance, que incluyera a profesores de todas las áreas del conocimiento, de diversos campus, de ambos niveles educativos y acerca de sus necesidades de formación.

Las instituciones de educación superior (IES) en México se han organizado para brindar formación docente desde hace casi medio siglo. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la Subsecretaría de Educación Superior, establecieron programas en ese sentido, a partir de la década de los años setenta, como el Programa Nacional de Formación de Profesores (ANUIES, 1975); el Proyecto Nacional de Formación del Personal Académico que formó parte del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, (PROIDES); y la creación del Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA).

La Universidad Nacional Autónoma de México ha sido pionera en la formación de profesores universitarios. El interés de la UNAM por sus profesores tiene

una historia de casi 50 años. En 1973, se auspició el Coloquio sobre Formación de Personal Docente, que tuvo convocatoria nacional para conversar acerca de la “esencia del profesor universitario” en el contexto de las IES, el cual se llamó: “Coloquio sobre la Formación de Personal Docente de las Instituciones de Educación Superior”.

Otra iniciativa, desde 1969, fue el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, mismos que se fusionaron en 1976 para conformar el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). A su cierre, gran parte de los académicos que ahí laboraron fueron recibidos en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) que hoy es el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE), otros eligieron ubicarse en distintas facultades o escuelas de la UNAM. Las funciones de servicio educativo y formación docente universitaria del CISE, no fueron asimiladas por otro organismo universitario. Así, la formación, superación, desarrollo y profesionalización de los profesores no tuvo donde alojarse. No obstante, desde la Dirección General de Asuntos al Personal Académico de la UNAM, se ofrecen, en la actualidad, alternativas cuyo propósito es el fortalecimiento a la docencia con sus tres programas: el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), y la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB).

Desde la desaparición del CISE y la instauración de los programas de Fortalecimiento a la Docencia de la DGAPA, son pocas entidades universitarias que diseñaron, implementaron y desarrollaron centros de desarrollo docente. Se identifican tres principalmente: el Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Contaduría y Administración; el Centro de Docencia, “Ing. Gilberto Borja Navarrete”, de la Facultad de Ingeniería, ambos en Ciudad Universitaria; y el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala.

*“Yo he tenido experiencias muy positivas, al punto de que me gusta tomar por lo menos un taller cada semestre o cada año, cuando hay tiempo [...] y no solamente los he experimentado en la Facultad de Medicina, también en otras Facultades, como en Economía, en Filosofía; he tomado algunos –sobre todo más orientados a lo que es la didáctica, a lo que es la pedagogía –, y también cursé un Diplomado en Evaluación y en Educación; ese diplomado me gustó muchísimo, de hecho fue casi casi una puerta de entrada para que posteriormente decidiera estudiar el posgrado en educación en ciencias de la salud” (3.4.4.11).*

Gran parte de la oferta de programas de formación y profesionalización para docentes en los últimos 20 años en la UNAM, ha sido a través de cursos, talleres y diplomados (PASD-DGAPA), que se puede interpretar como iniciativas locales y no una política institucional articulada en un sistema de educación especializada para

la formación y profesionalización de la docencia universitaria. Cabe destacar que en dichas iniciativas se pretende ofrecer una formación y desarrollo que promueva las tendencias educativas del último tercio del siglo XX e inicios del XXI. Se identifican en sus programas y oferta que, como indican algunos estudiosos, varían los usos y fomento de la tecnología educativa, la profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación, la formación intelectual del docente, hasta arribar a distintos énfasis actuales centrados en la reflexión sobre la práctica y la colaboración entre pares (Muguerza, 2004; Reséndiz, 2004; Aramburuzabala, 2013).

Si bien la formación docente ha sido una política y un proceso intencionado por parte de la UNAM, no todos los profesores tienen educación formal para ser profesores, pues no han participado en los programas de formación docente o desarrollo académico para la enseñanza y se desconoce si lo han hecho en alguna otra institución como la ANUIES, u otra IES. De este modo, es necesario identificar las maneras, instituciones, programas y tipos de educación para la enseñanza por la que los profesores han optado, desde la formación inicial, hasta la educación permanente y la especializada o de posgrado.

*“A raíz de eso, me interesó más la formación docente, tuve otro diplomado en el Seguro Social, también de otros seis meses, porque no he tenido la posibilidad de hacer una maestría que me interesaba mucho, pero creo que eso me ha dado los elementos fundamentales, porque por lo menos la actitud con la que yo salgo de un curso es, lo que yo considero positivo, correcto, útil, inmediatamente lo aplico, incluso hasta en una plática, en una conferencia, etcétera” (4.8.3.6).*

Este estudio no explora todos esos caminos por los que transitan los profesores de la UNAM, para lo cual se requiere un estudio cuantitativo –de más largo aliento–, con una muestra representativa de la diversidad docente que en la actualidad imparte enseñanza –en sus tipos y modalidades–.

Dada la intención de contar con información sustantiva para la toma de decisiones, sí revisaron los programas ofrecidos por la Universidad (ver capítulo 3).

### **La formación docente en la UNAM. Análisis de la información**

#### ***Acerca de la experiencia de formación docente de los profesores de la UNAM***

Baste ahora con retomar la definición que para el estudio se hace de la formación y la profesionalización de profesores. Se entiende por *profesionalización* el desarrollo profesional de la docencia universitaria y el crecimiento en la trayectoria y carrera docentes, en contextos desde formales hasta informales, tanto individuales como colectivos que ocurren mediante la interacción social a través de las múltiples y diversas oportunidades de aprendizaje profesional para la enseñanza y mediante actividades académicas y prácticas educativas docentes de excelencia; esto es que



son eficaces, relevantes social y culturalmente, y pertinentes a los currículos y actividades científicas, culturales y académicas de la UNAM; permanentemente dirigidas a la excelencia de la enseñanza y el profesorado y la ética de los valores universales y laicos, en un proceso de fomento democrático, de bioética de equidad de sexo-genérica y socio-cultural. En el capítulo 2 (De Agüero) de este libro se hace una revisión más amplia de las concepciones, definiciones y tendencias internacionales acerca de la formación y profesionalización de profesores en las IES (CODEIC, 2019).

También se entenderá por *formación docente universitaria* a los procesos educativos y académicos relativos a los programas de formación inicial y de inserción a la docencia, aquellos de formación y desarrollo docente en servicio y permanentes, tanto dentro como fuera de las aulas; y a la formación y desarrollo continuos asociados a la profesionalización de los profesores y profesoras de la UNAM.

Estas formación y profesionalización tienen varios momentos, aspectos y estatutos: a) la atracción de talento para la docencia y la formación inicial antes de comenzar, b) la inducción a la enseñanza y el acompañamiento que requieren para participar e impartir docencia; y c) la integración y permanencia a la carrera docente, al desarrollo y profesionalización. Son importantes los aspectos que se refieren a cómo se estructura su compensación, promociones y reconocimiento; así como la manera en que sustenta, opera y estructura el desempeño de los profesores con dificultades en la enseñanza para que mejoren; las formas en que los mejores profesores acceden a oportunidades para adquirir más responsabilidad, habilidades, actitudes y conocimientos; y las mejores formas de acumular, transmitir el legado y la experiencia acumulada por años a quienes son profesores nóveles y se preparan para la enseñanza universitaria. (CODEIC, 2019).

El análisis que a continuación se presenta contiene las expresiones de las y los profesores, que fueron ordenadas por categorías analíticas en torno a los dos temas fundamentales de interés. El análisis recupera las experiencias de formación narradas por los docentes, a la luz de los significados compartidos por el profesorado, cualquiera que sea el nivel en que laboran, ya sea bachillerato o licenciatura.

### ***Acerca de la formación profesional y para la docencia universitaria***

Se contrataron a especialistas en antropología y ciencias sociales para realizar la transcripción de las videograbaciones. Los ocho grupos de enfoque que se realizaron quedaron integrados con aproximadamente el mismo número de profesores y profesoras (tabla 2) y todos se realizaron a inicios del mes de septiembre del año 2017. Se obtuvieron 8 transcripciones, una por grupo de enfoque, en cuartillas de fuente Arial 11, con interlineado sencillo. En los grupos quedaron representados las escuelas, facultades, áreas del conocimiento y niveles educativos (tabla 3).

**Tabla 2.** Grupos focales y fecha de realización según número de profesores y profesoras y número de cuartillas transcritas

Grupo de enfoque y fecha de realización del grupo		Número de integrantes		Número de cuartillas
		Mujeres	Hombres	
Grupo 1	04/09/17	5	6	20
Grupo 2	04/09/17	6	6	27
Grupo 3	05/09/17	6	4	23
Grupo 4	06/09/17	4	4	19
Grupo 5	06/09/17	6	5	19
Grupo 6	07/09/17	6	6	23
Grupo 7	07/09/17	7	5	23
Grupo 8	08/09/17	4	6	21

Así, en la tabla 3, se describe la distribución de los profesores participantes, quienes provinieron mayoritariamente de trece entidades académicas de la UNAM, como sigue: 12 profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, 10 del Colegio de Ciencias y Humanidades, que entre ambos suman 22 de profesores del nivel medio superior. Del nivel superior, 11 trabajan en las Facultades de Estudios Superiores de Aragón y Acatlán, 12 profesores enseñan en las Facultades de Química y Arquitectura, 10 provienen de las Facultades de Medicina y Psicología, 8 de las Facultades de Estudios Superiores de Zaragoza e Iztacala, 11 profesores de las Facultades de Ciencias, Veterinaria, Ingeniería, Odontología, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales, y 12 de las Facultades de Artes y Diseño, Filosofía y Letras, Música. Así, 74.42% de los participantes son profesores del nivel superior y el 25.58% restante son del nivel medio superior tanto del CCH como de la ENP.

**Tabla 3.** Grupos focales por institución de procedencia y número de profesores

Grupo	Procedencia	Número de profesores y profesoras
1	FES Acatlán y Aragón	11
2	Facultades de Arquitectura y Química	12
3	Facultades de Medicina y Psicología	10
4	FES Zaragoza e Iztacala	8
5	Facultades de Ciencias, Veterinaria, Ingeniería, Odontología, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales	11
6	Facultades de Artes y Diseño, Filosofía y Letras, Música	12
7	Escuela Nacional Preparatoria (ENP)	12
8	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	10

### **Tipos y modalidades de formación de los profesores de la UNAM**

Las preguntas de investigación relativas a *¿cómo se forman los profesores de CCH, ENP y licenciaturas de la UNAM?*, y *¿cuál es la funcionalidad de dicha formación?*, guían este apartado de análisis de la información que compartieron los profesores en los grupos de enfoque.

Los profesores de la UNAM identifican dos grandes tipos de formación: la *profesional* y la *docente*. La formación profesional se refiere a los *estudios de licenciatura, maestría y doctorado de las disciplinas y profesión que eligieron*; la docente se refiere a la *formación inicial* como profesor o como ayudante de profesor; a la *educación continua*, y a la *formación con base en la experiencia*, la cual incluye la formación en el trabajo, las experiencias que tuvieron como estudiantes acerca de los modelos de profesores durante sus estudios de licenciatura como una experiencia de *aprendizaje vicario*; asimismo, ellos expresaron las razones y las características de los programas que los llevaron a elegir unas u otras opciones; por último, también mencionaron algunas *experiencias de autoformación*.

### **Los profesores de CCH y ENP**

Acercas de la educación profesional universitaria de los profesores y profesoras que enseñan en EMS, se identificaron como profesiones de origen aquellos estudios de distintas licenciaturas que mencionaron las y los profesores como referencia para dar cuenta de las asignaturas que imparten en EMS; entre las que se mencionaron están las siguientes: Arquitectura, Artes Visuales, Ciencias de la Comunicación, Derecho, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Literatura Dramática y Teatro, Matemáticas, Pedagogía, Psicología, Química en Alimentos y Sociología. Hubo referencia también a Ballet, Ópera y Fotografía. O sea,

la gran mayoría imparte alguna asignatura relacionada con su profesión universitaria tanto en las ENP como en los CCH.

Los y las profesoras de EMS de la UNAM, mencionaron haber estudiado posgrados. Las maestrías las mencionaron en 22 unidades de sentido (anexo 1), de las cuales dos no especificaron cuál es el nombre del posgrado, y el resto son: Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) (mencionada por dos participantes), Ingeniería en Sistemas, Filosofía, Pedagogía Sistemática, Artes y Letras españolas. Los y las profesoras no refieren haber estudiado algún doctorado.

### *Los profesores de las licenciaturas*

Las profesiones referidas por los profesores que enseñan en la licenciatura fueron: Actuaría, Administración Pública y Contaduría, Arquitectura, Artes, Artes Plásticas, Cantante Soprano, Ciencias Sociales, Cirujano Dentista, Diseño Industrial, Educación Física, Enfermería, Filosofía, Física, Flauta, Geografía, Historia, Historia del Arte, Ingeniería, Ingeniería en Computación, Ingeniería Química, Matemáticas, Medicina, Odontología, Optometría, Periodismo, Pedagogía, Piano, Psicología, Química, Sociología, Veterinaria. Además, mencionaron un caso de Técnico en Enfermería.

En cuanto a los estudios de maestría, los profesores dijeron haberse formado en los siguientes posgrados ordenados en dos grupos de acuerdo al contenido profesional disciplinar o a la educación y docencia. Así, el primer grupo incluye las siguientes maestrías: Administración de Empresas, Análisis Espacial, Ciencias Biomédicas con Especialidad en Parasitología, Diseño para la Interacción, Economía, Estudios Regionales, Historia de México, Historia del Arte, Pediatría, Psicofisiología, Redes, Sistemas Complejos y Tecnología con especialidad en Diseño Estructural.

Y el segundo grupo, acerca de las maestrías de educación y docencia, incluye las siguientes: Educación, Educación en Enfermería, Educación Superior, Enseñanza Superior, Cognición Musical, Docencia, Pedagogía. Los profesores y profesoras que imparten enseñanza en las licenciaturas, han estudiado posgrados vinculados a su función de profesores de educación superior en mayor cantidad y diversidad de posgrados que los de bachillerato.

Los estudios de doctorado fueron en: Ciencias de la Administración, Computación, Construcción del Conocimiento, Economía y Letras Modernas. Adicionalmente, en un caso se refirió el postdoctorado.

Entre los profesores y profesoras de licenciatura se contaron 64 menciones que señalan que también son profesores en escuelas y colegios privados, y otras pocas menciones que se imparte docencia como facilitadores para jóvenes y adultos en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

### *La formación docente*

En cuanto a la formación para la enseñanza, destaca lo que en este estudio se concebirá como la educación con base en la experiencia. Destaca que hubo mención a haberse formado en el CCH. Asimismo, otros profesores mencionaron tener experiencia autodidacta:

*“Yo no tengo ninguna formación docente ni pedagógica, ni cursos de actualización ni diplomados; la verdad es que yo todo lo he ido aprendiendo medio a la mala y también de manera autodidacta” (2.1.7.1); “voy a decir lo que a mí me ha ocurrido, yo nunca he tomado ningún curso de nada, soy totalmente autodidacta e intuitiva” (5.1.2.1).*

*“Yo no soy un profesor que haya estudiado docencia para impartir una clase, soy empírico, por así decirlo, en cuanto a eso, creo que mis ganas de estar con los jóvenes es lo que me ha permitido seguir aquí en la Universidad y estoy feliz” (4.7.2.2).*

*“Yo no recibí ninguna formación como docente [...], no conozco a ningún profesor en la UNAM que haya recibido formación como docente” (6.5.5.1).*

Es necesario resaltar que únicamente a nivel superior se menciona este hecho que no es igual que las referencias a la autoformación que comentaron en los grupos de enfoque de EMS. La autoformación implica el estudio por cuenta propia, al respecto se mencionó utilizar las charlas en “TED: Ideas Worth Spreading” (Ideas valiosas para difundir) (disponible en: <https://www.ted.com/#/>), y bibliografía diversa sobre enseñanza, pedagogía o educación. Así, surgen dudas:

- ¿Son los profesores de nivel superior ajenos a la necesidad de formarse para la enseñanza?, ¿cuáles son las cifras al respecto?
- Asimismo, ¿qué explica que a nivel superior haya algunos profesores que no busquen, participen o se vinculen con colegas que se formen entre las ofertas de la UNAM o de otras IES, como expresa en una de las anteriores menciones?

Del mismo modo, llaman la atención los términos que se utilizan como: “soy empírico”, “soy totalmente autodidacta e intuitiva”. Al respecto surge la inquietud de estudiar los efectos de esta decisión en el aprendizaje de los estudiantes y las evaluaciones de su enseñanza. ¿De qué manera estas decisiones impactan y afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Es de notar que ningún profesor de EMS expresó ser “empírico” o “intuitivo” y jamás haberse formado o capacitado para la docencia. Surgen preguntas importantes al respecto:

- ¿Son las capacitaciones y el esfuerzo de la ENP y del CCH un reflejo de que la gran mayoría, si no es que todos los profesores y profesoras con ciertos años de experiencia están formados, aunque sea mínimamente, en la docencia y el conocimiento y manejo de los planes y programas de estudios?
- ¿Cómo y qué aspectos impulsan a los profesores y las profesoras de EMS de la UNAM a buscar formación?
- ¿Cuáles son las características de los esfuerzos e iniciativas de los programas de formación docente en EMS?, ¿existen estudios al respecto?
- ¿Existe investigación evaluativa y comparativa entre niveles educativos?

De forma cercana, se mencionó que si bien no se ha participado en alguna formación o capacitación para la docencia universitaria, sí se toman como modelos a los profesores quienes se identifican como expertos, sean colegas o maestros; lo que se conoce como aprendizaje vicario.

*“Yo, mi primera forma de formación docente fue viendo a mi maestro, yo seguía el modelo de los profesores, exámenes parciales, finales, cómo escribía en el pizarrón, cómo lo dividía, yo nunca tuve una formación pedagógica cuando entré a dar clases en ingeniería, era viendo al mejor de mis maestros” (1.11.3.1).*

El tema con esta creencia es que los criterios para definir al “mejor maestro” son autorreferenciales, y carecen de fundamento –sea científico, especialista o histórico-filosófico–; así el criterio que se usa para considerar a un profesor como “el mejor” o un “buen maestro” está implícito y plagado de supuestos y creencias culturales. Asimismo, esta es la forma como desde la perspectiva de la sociología de la educación se garantiza la reproducción de la cultura y de las formas tradicionales de enseñar y educar. Es conocido por la mayoría de los docentes, no sólo de la UNAM, que esta manera de decidir cómo ser un “buen profesor” es la manera como los profesores y profesoras eligen desde hace décadas a los modelos a seguir. A esta manera de aprender se le conoce como el aprendizaje vicario o “aprender en cabeza ajena”, lo que hace que solo se consideren los aspectos conductuales y actitudinales del docente, y se desconsideren distintas e importantes dimensiones de la educación, sobre todo la universitaria; por ejemplo, la dimensión profesional, la epistemológica, la social, la psicológica, etc. Adentrarse a investigar y reflexionar al respecto, por necesidad llevará a que se reflexione acerca de la docencia y la eficacia y la eficiencia del aprendizaje, y de los programas universitarios y sus problemas sustantivos como las bajas tasas de titulación.

*“Tenía un profesor particular que utilizaba técnicas muy agresivas, entonces era un período difícil en el que parecía más una prueba todo el tiempo: ‘A ver, intenta hacer esto’*

*lo hacías, ‘ah, lo hiciste mal’, entonces, eso en algún sentido me empezó a llevar en la dirección de ‘no, no quiero ser así, quisiera que la experiencia de aprender a hacer algo sea algo positivo, no tendría por qué ser agresivo de esta forma” (3.8.3.1).*

Y se destacan los aspectos de sensibilidad y percepción individuales por encima de los profesionales.

Los docentes de licenciatura también contaron con formación inicial (que mencionan en 33 unidades de sentido temático), lo más recurrente fue la inducción a la docencia; también ellos mencionaron el servicio social profesional y las ayudantías no formalizadas como experiencia para la inducción a la docencia universitaria.

Por lo que respecta a la formación continua, mencionada en 23 unidades, señalaron: un diplomado sobre formación en docencia universitaria, seminarios de desarrollo curricular, cursos en el extranjero. En la mayoría de las unidades no especificaron en qué consistió esta formación.

Entre los grupos de enfoque con los profesores y profesoras que enseñan en las licenciaturas, existe un sentido de “carreras paralelas” entre la docencia y la profesional. Parece haber un rasgo de identidad profesional y otro de identidad docente que no alcanzan a integrarse. Esto puede explicarse desde distintas perspectivas y dimensiones de la educación superior, pero no es lugar para inferencias y menos para asumir proposiciones sin suficiente evidencia; lo que surge, nuevamente, son preguntas para posteriores estudios:

- ¿Los profesores de las IES viven de manera distinta y paralela su carrera docente y la profesional; y los de EMS no lo hacen?
- ¿Tiene esto sustento en alguna circunstancia estructural del sistema educativo, o es un asunto de identidad sociocultural?

Adjudicar una comprensión solo desde los procesos identitarios puede ayudar a ofrecer mejores maneras de formación y desarrollo profesional, pero se aprecia insuficiente para atender un cambio en la cultura académica universitaria para la docencia y la mejora de los aprendizajes. Así, ¿cómo un profesor puede pensarse a sí mismo como alguien con carreras paralelas, la docencia y la profesional, y ser un académico universitario?, ¿cuál es su concepción de trabajo académico?

*“Sin pensarlo estamos iniciando una carrera en la docencia, paralela a estar en la universidad” (1.3.2.9).*

Una implicación de esta aseveración es la desinformación de este profesor y quienes compartieron su perspectiva acerca de las funciones universitarias y los términos de

su responsabilidad académica y compromisos universitarios. También se observa una probable desconexión identitaria entre el profesionista y el profesor que no se alcanza a explicar en este estudio y que el profesor expresa claramente como una complicación.

*“En el camino ya nos tuvimos que formar, capacitar, como estudiar maestrías, doctorados, en fin; darnos cuenta de que hay más necesidades, pero tenemos que ir haciendo una carrera paralela en cuanto a nuestra formación como profesionales, y en cuanto a nuestra formación como docentes, como que son dos cosas que tienen que ir juntas, y pues a veces es complicado homologarlo” (1.2.3.5).*

### **Acerca de las dependencias de formación para la enseñanza universitaria**

Fueron considerados lugares de formación las referencias que hicieron los participantes a instituciones en distintas entidades federativas o países, donde estudiaron algún programa educativo profesional o para la formación en la enseñanza.

En su gran mayoría, las instituciones, sistemas educativos o dependencias que refieren los profesores y las profesoras, son instituciones de educación superior públicas y privadas de México; las instituciones extranjeras solo fueron mencionadas una vez por docentes de EMS, y cinco veces por profesores de licenciatura.

Los profesores de las ENP y de los CCH mencionaron a la UNAM como el lugar donde han recibido formación, específicamente en: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), en la MADEMS, el Seminario sobre estudios de juventud, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el PROFORED y Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón).

Son varios los programas que ofrece la DGAPA, acerca de la educación continua y permanente para la docencia. Los y las profesoras de EMS refieren los programas como el de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED) (ANUIES, 1975), y el de Actualización y Superación Docente (PASD); asimismo mencionan la certificación en competencias del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), y el recibir tutoría de docentes más experimentados.

El PROFORED es un programa que ha dejado huella, esto es que ha impactado en el sentido de la docencia de los profesores de EMS con una estrategia de tutorías entre expertos y novatos (Roggoff, 2006; Mercer, 1997; Steinert, 2016; Wenger, 2001) que según la investigación muestran efectividad y distintos modos de eficacia en la manera como las comunidades profesionales y de práctica reproducen y transfieren el aprendizaje y las mejores prácticas educativas entre los miembros de la comunidad, así como el significado e identidad de la ocupación.



*“El PROFORED, [de] largo aliento, [...] incluía cursos y demás [programas de formación] desde el modelo, [...] tenía ese trabajo brazo con brazo del profesor experimentado y el joven, que [...] no solamente era para el joven, porque el experimentado también necesita refrescarse, renovarse y también aprende en ese proceso” (8.1.4.3).*

*“Algo que me ayudó [...] mucho fue PROFORED, en ese grupo donde te adoptaba el maestro de carrera, ¡híjole!, ¡cómo me ayudó mi tutor! [...] me ayudó mucho, desde el manejo de voz, cuando te volteas, tus muletillas; cosas [de las] que no te das cuenta hasta que otro te escucha, fue muy rico, creo que eso fue muy bueno” (8.2.4.3).*

También señalaron al Instituto Politécnico Nacional (IPN), al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación (IMASE). Solo un profesor indicó formarse en el extranjero, esto fue en Checoslovaquia.

Las dependencias y organismo de formación más referidos por los docentes de licenciatura fue la UNAM, específicamente mencionaron: al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), a la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), a la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), y a la DGAPA. Asimismo, y con menor presencia, se mencionaron a la Dirección General de Bibliotecas (DGB); la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE); a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); y a las Facultades de Arquitectura, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Economía, Filosofía y Letras, Ingeniería, Medicina, Música, Odontología, Química, Veterinaria; así como las siguientes Facultades de Estudios Superiores: Acatlán, Aragón, Iztacala y Zaragoza; Unidad de Planeación.

En cuanto a la formación fuera de la UNAM, los y las profesoras mencionaron al IPN, y a las universidades privadas y públicas siguientes: Del Valle de México, de Sinaloa, Anáhuac, Iberoamericana, Intercontinental, Escuela Bancaria y Comercial, el Anglo. Otras dependencias en que se capacitaron los profesores universitarios son el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), un bachillerato pedagógico en Chihuahua y el Colegio de Bachilleres. Unos pocos profesores también mencionaron haberse formado en Estados Unidos y Holanda.

También se hicieron críticas puntuales acerca de la desarticulación de la oferta de formación en la UNAM y falta de intención profesionalizante que armonice los contenidos hacia fines y objetivos de desarrollo académico precisos y claros, como pertinente y relevantes a las necesidades e intereses de los profesores para atender las demandas, dilemas, desafíos y retos de su docencia; por ejemplo, un profesor de EMS menciona que:

*“Se llega a DGAPA a decir: ‘bueno, esto es lo que necesitamos’... ¡Pues lo lamentamos, esto es lo que trae la Facultad de Filosofía!, esto es lo que trae la de Ciencias, y esto es lo...’ y ‘a ver, de eso’.. Pero, ‘además, como la prepa es... va primero la prepa, y luego el CCH’, vamos, así de triste es el asunto y era lo que traían las facultades” (8.1.4.5).*

Y es a la alta demanda e insuficiente oferta de cupo en los cursos, la que provoca que se busquen en otras instituciones y sean estas las que formen:

*“Casi no salen esos cursos, yo tuve que tomar por ahí, hay otros fuera de la universidad, el día que salen aquí, en la UNAM, se saturan todos” (7.7.3.1).*

En otras palabras, también se refieren a la ausencia de un área de formación y profesionalización docente que dé dirección, intención, planeación y armonización a la formación de profesores en la UNAM, una maestra de EMS comenta que:

*“Siempre ha existido esa duda porque nunca ha habido una convocatoria, por ejemplo, de un área de formación donde diga: institucionalmente tenemos la necesidad de formar ahora a los profesores en los nuevos programas de estudio, y ahora vamos a sacar esta convocatoria para que nos presenten profesores sus diseños para atender tal cosa, no se está haciendo así” (8.6.4.6).*

En suma, la sobreoferta de cursos a través del PASD,

*“se ha vuelto un conjunto de menús de cursos, donde el rigor no es lo que está en primera importancia” (8.1.4.5).*

La oferta de cursos, talleres y posgrados en algunos casos no son pertinentes y relevantes a las expectativas de los profesores; en particular, la desarticulación de temas y el diseño curricular, la diversidad en la calidad de los formadores de profesores, y las dificultades y desequilibrio entre el esfuerzo personal y la calidad de los aprendizajes, son los tres aspectos fundamentales de crítica.

*Era un diplomado de ciento y feria de horas, que estaba dividido en módulos, y había un módulo que era terrible, que realmente ni me acuerdo bien qué vimos, pero yo sufría mucho porque había que ir a la Preparatoria ocho los sábados todo el día, y entonces había que encargar a los hijos y llegar y decía, ‘esto ni lo aproveché’, la verdad no me acuerdo bien qué me enseñaron” (3.1.3.1).*

*“Pero sí, los de la prepa, tengo muy malos recuerdos de eso y siento que no me sirvió” (3.1.3.6).*

*“Cuando entré a la maestría en pedagogía dije, ah voy a salir hecho un gran profesor, y oh ¿cuál?, ¿cuál sorpresa?, eh, no usaban didáctica, teníamos que leer y cada quién expresaba lo que podía como sabía, muchas referencias y al final de todo eso, ¿qué?, la verdad me confundió” (1.11.3.4).*

### **Acerca de las actividades de formación docente**

¿Cuáles son las actividades de formación de los profesores de educación superior y media superior de la UNAM? Las actividades de formación docente fueron clasificadas de acuerdo a los tipos de actividad que ellos y ellas cursaron, y a su caracterización por tema, por objetivos, duración, según los recursos tecnológicos y los profesores que imparten la actividad. Si bien, el abanico de oferta formativa que mencionan es amplio, los profesores denominan “curso” a casi cualquier actividad en la que se han involucrado, lo que esto implica es que son actividades de formación o profesionalización por número de horas, por lo general cortas, esto es entre 20 y 40 horas, y no son programas de especialización o posgrado de más largo aliento específicamente para la profesionalización del profesor universitario.

A pesar de que, tradicionalmente la educación continua de la UNAM distingue hasta 15 tipos de actividades: coloquios, conferencias, congresos, cursos, diplomados, foros, jornadas, mesas redondas, módulos, paneles de expertos, seminarios, sesiones académicas, simposios, talleres y videoconferencias; los profesores se refieren poco a estas actividades de manera específica.

Con base en la información obtenida en este estudio, no se sabe si ellas y ellos no asisten a actividades de esa modalidad o es que no las conciben como parte de su educación no formal para la docencia, o si acaso existe algún otro motivo por el que no las mencionan, por ejemplo, su poco o nulo valor curricular o su bajo impacto en la aplicación inmediata para la mejora de la enseñanza.

De las 44 unidades de sentido temático (anexo 1) casi la mitad de las y los profesores de EMS, mencionaron estudiar algún programa de la oferta formativa didáctica y pedagógica de la UNAM, y 18% estudió algo relativo a la oferta disciplinar. Ellos no hacen explícito si estos son programas teóricos o prácticos, sólo un participante mencionó el énfasis en investigación.

Los y las profesoras marcaron distintos rasgos particulares de los programas que estudiaron, ya sean programas cuyos temas fueron: técnicos, interpersonales, profesionalizante, catártico, de desarrollo humano o multidisciplinario. Ellos identifican algunos programas índole personal y de desarrollo humano, y otros profesionales, técnicos o disciplinares; así encontramos dos grandes temas: el de desarrollo humano y el profesional.

Más de la mitad de las actividades de formación que han llevado los docentes de EMS, son cursos; le siguen en frecuencia de menciones, los diplomados, y con

menos proporción estudiaron talleres, conferencias y seminarios (medidos por unidades de sentido temático) (anexo 1).

Con base en el modelo que presenta Steinnert (2016) acerca de las perspectivas del desarrollo del profesorado, en la figura 1 se ubican aquellos programas que refieren los y las profesores de EMS de la UNAM, por tipo y modalidad educativos, de los distintos grupos de enfoque.

Por otra parte, acerca de la formación inicial para ingresar a la docencia universitaria en el nivel medio superior, se identifican solamente cuatro referencias. En una de estas el profesor considera al servicio social que realizó como profesor adjunto. Otro profesor menciona haber dado ayuda a su jefe a impartir sus clases:

*“Un día estaba en el salón de clases de uno de los maestros que era mi jefe y no llegó él a dar su clase, y les dije a los alumnos: ‘si quieren yo les doy la clase, porque ya me la sé’; era lo que yo practicaba, era lo que me sabía y me lo sabía súper bien; entonces, dijeron ‘sí’; y empecé a dar la clase, cuando llegó el maestro me quise quitar y me dijo ‘no, sígueme’, y de ahí ya no solté el pizarrón hasta la fecha” (7.10.2.1).*

En los dos grupos de enfoque con profesores y profesoras de EMS, solo tres mencionaron recibir educación continua, pero no indicaron los programas que estudiaron o en qué consistieron.

Es notable que ellos se refieren a la capacitación en el trabajo (27 unidades de sentido temático) (anexo 1) e indicaron que se prepararon en el modelo educativo del CCH. Todos coinciden que trabajan con sus pares. Un profesor menciona valioso este tipo de formación cuando fue profesor de educación primaria.

Por lo que refiere a la formación con base en la experiencia, no hay expresiones explícitas al respecto, no obstante que sus participaciones reflejan y son claras en las inferencias que ellos hacen al respecto; ellos refieren la experiencia como antigüedad o la experiencia con referencia a un programa formal. Esto es que el significado de formación y profesionalización para ellos lleva implícito un programa formal como punto de referencia para la formación con base en la experiencia. Lo que hace pensar en la poca visibilidad que la experiencia tiene como valor educativo y en la educación con base en la experiencia como fuente de profesionalización.

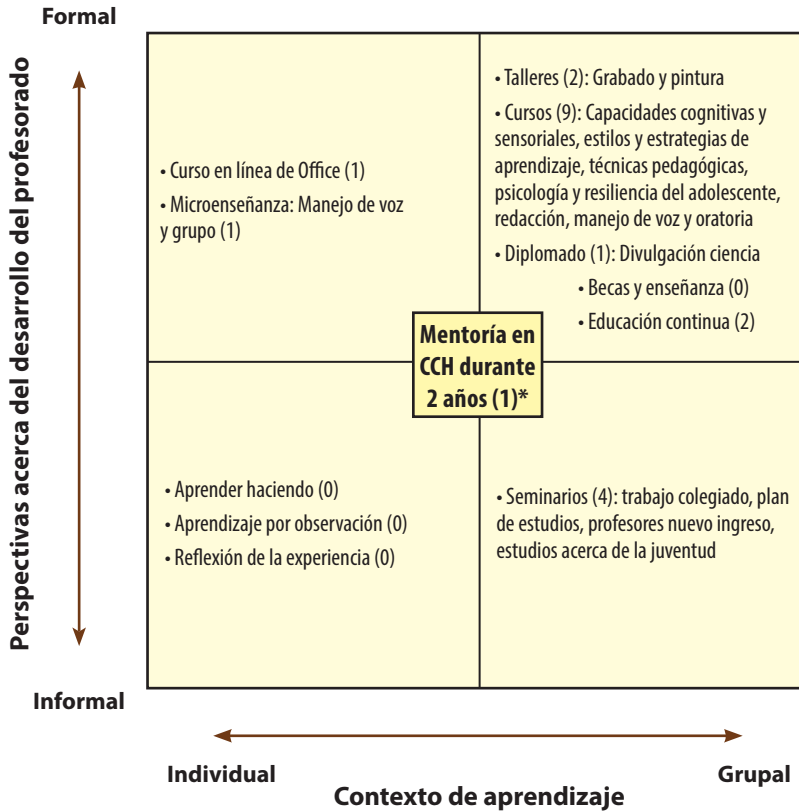
En la figura 2 se muestra que la oferta de formación y profesionalización de los profesores universitarios que imparten enseñanza en las distintas licenciaturas, no varía entre disciplinas y es mayoritariamente formal, en grupo y presencial a través de cursos y diplomados que imparte la DGAPA. También los profesores expresaron acerca de que los cursos y diplomados son de manera presencial, un profesor opinó que es la mejor manera porque *“basta con asistir y listo”*; otro considera que es muy extenuante asistir a estos cursos y diplomados; otro opina distinto, dice que *“son excelentes por la interacción entre docentes y el compartir experiencias”*; también

hay quien valora el contacto multidisciplinario que ofrece al trabajar de manera presencial.

Respecto a los cursos a distancia y en línea, existen también opiniones contrapuestas. Algunos refieren su interés por este tipo de oferta, también hay quienes no han tomado un curso así y no lo tomarían o quienes no desean tomar formación docente a distancia, pero reconocen su importancia. Hay algunos profesores que ya han cursado en línea y no les han encontrado resultados satisfactorios, comparten que:

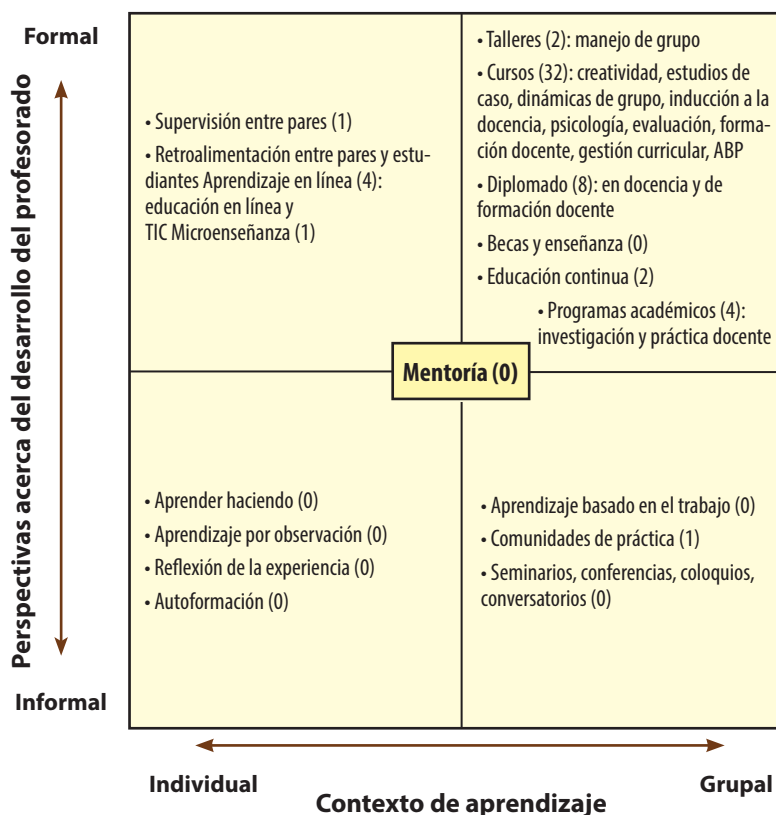
*“Formalmente tomé un curso, bueno me inscribí a un curso de la CUAED de formación a distancia y no duré ni una semana; no quería [...] un curso [a distancia], no quería aprender algo [con lo] que no estaba satisfecho, con lo que me estaban ofreciendo” (2.4.4.9).*

**Figura 1.** Tipos y modalidades de los programas que estudian los y las profesoras de EMS para la enseñanza, de la UNAM



\*El número entre paréntesis indica la cantidad de menciones.

**Figura 2.** Tipos y modalidades de los programas que estudian los y las profesoras de las Licenciaturas para la enseñanza, de la UNAM



Hubo quienes opinaron que la oferta a distancia ofrece solo la teoría y no la práctica; y consideraron que el uso de la tecnología no es lo único importante en la formación:

*“Creo que debemos de ser muy puntuales en que ni es tanto la tecnología, porque además ese es el error, se apuesta demasiado, de pronto, a las famosas TICs, y se olvida el papel del profesor como orientador, guía, formador, el que tiene experiencia” (1.2.3.6).*

También se expresaron opiniones respecto a la modalidad mixta y un profesor expresó que esta genera más trabajo porque además de asistir a clase hay que leer y

hacer tareas. Otro mencionó que mucho de lo que ha cursado es mixto. Y en otro caso, que es muy útil porque da la posibilidad de convivencia junto con el trabajo en línea y aprender de ambas formas. En suma, se reconoce la importancia y transición a la modalidad a distancia, pero no se muestran convencidos de su primacía sobre la presencial.

### **Acerca de los motivos y las razones para formarse**

La principal razón para entrar y buscar programas de formación inicial o continua es la carencia de esta en la práctica. No hay obligatoriedad de formación para ingresar a la docencia en educación media superior o superior. Así, un profesor de EMS comentó:

*“Cuando te conoces y entonces te das cuenta de cuáles son tus debilidades, empiezas a buscar precisamente esos cursos que te hacen falta” (8.3.3.3).*

Los motivos y razones que expresaron los profesores se agruparon en cuatro tipos: a) de interacción, b) personales, c) de necesidades prácticas de la docencia, y d) laborales.

Una profesora de una Facultad de Estudios Superiores comentó de forma muy clara y puntual cómo se forman los profesores para la enseñanza de las licenciaturas de la UNAM, tanto de manera informal como formal, con teoría y práctica, desde la inducción hasta la oferta de educación permanente. Ella comenta que:

*“Algo que fue fundamental fue la inducción temprana a la docencia, la práctica, la tutoría, más bien, la guía a partir de un tutor, el modelamiento, la guía personalizada, eso fue fundamental, eso ocurrió en mi experiencia, pero ya cuando empecé a tomar los cursos de docencia formales, algunos de ellos incluso medio obligatorios, fue que empecé a comprender muchas de las cosas que ya hacía en la práctica, y empecé a identificar cuáles eran las necesidades de comprender la dimensión de la docencia” (4.4.3.1).*

1. Se clasificaron como **motivos y razones de interacción** los que implican mejorar para beneficio de los alumnos, permiten compartir más experiencias entre pares, ayudan a conformar una cultura académica y fortalecen los vínculos con la comunidad de académicos.

El trabajo colegiado es visto como una oportunidad de aprendizaje. Hay profesores para quienes el intercambio de experiencias aumenta la convivencia y la formación:

*“A cualquier curso que vayas puedes intercambiar experiencias con los profesores que están” (8.3.3.3).*



*“El ir conociendo, no sólo conociendo o comprendiendo, sino sobre todo entendiendo cómo aplicarlo, y viviendo el modelo educativo a través del trabajo con profesores de experiencia” (8.1.3.1).*

También, ellos destacan la importancia del aprendizaje entre pares y el contacto multidisciplinario:

*“Para mí, esos son los cursos que más me han enriquecido, donde se comparten experiencias exitosas [...]” (7.12.4.1).*

Sean profesores con pocos años de antigüedad o con más de 10 años, ellos reconocen que la actualización es necesaria para enfrentar los cambios, pues cambian los contenidos, los estudiantes y las necesidades de mejores maneras y estrategias más eficaces para la enseñanza. Dicha conciencia acerca de lo que es ser profesor que imparte clases en licenciatura, se acompaña de emociones y dilemas profesionales. Así, ellos nos comparten que:

*“Y en paralelo es un trabajo conmigo, o sea, es permanentemente estar mejorando, siempre es una angustia, empezar este semestre fue ‘ay Dios mío, lo vuelvo a hacer bien, ¿qué hago?’ y tienes más de dos décadas dando clases; porque la generación cambia, los alumnos hace diez años eran distintos a lo que nos estamos enfrentando ahorita, eso nos mete en una condición de actualización permanente, no tienes recetas dadas” (2.2.3.7).*

Su curiosidad para ser mejores profesores se comparte con sus pares, ellos intercambian distintos aspectos, materiales, inquietudes, dudas. La recomendación de libros para la enseñanza es recurrente entre profesores que cuentan con pocas horas libres y buscan información fundamental y actual. Así, nos dice:

*“Entonces [yo] prefiero los [momentos en] que son más de compartirnos saberes, de pasarnos el dato, de:*

*- ‘Tienes que leer este libro.’*

*- ‘Fulanito, [tal] autor es buenísimo.’*

*- ‘Deberíamos utilizar esto’, ‘yo ya practiqué aquello.’*

*Eso me encanta, el intercambio de las experiencias, creo que es de lo que más he rescatado, alguien ya lo probó y le funcionó, eso me ayuda mucho para también integrarlo, literatura, hígole sí eso también es muy útil para mí” (3.6.3.3).*

2. Entre los *motivos y razones acerca de la persona* y para el *desarrollo humano* se identifican, por ejemplo: la búsqueda de mejora personal, la empatía, o una perspectiva humanista.

*“Ese me ayudó mucho porque el enfoque del seminario era acordarte de tu propia juventud, entonces a mí me encantó porque fue generar nuevas simpatías con los jóvenes a partir de mí, lo recuerdo y lo tengo muy presente en mis prácticas” (7.2.2.1).*

Atender mejor a los adolescentes y manejar situaciones difíciles en el trato con ellos, fueron resultados también mencionados:

*“Y los demás, son aquellos que hablan acerca de la calidad humana que debe de tener un docente, creo que son los que más me han marcado, porque hay muchas vicisitudes que se nos presentan aquí, yo he tenido todo tipo de experiencias, siento que he tratado de corregir algunas cosas” (7.7.3.2).*

Para los docentes de licenciatura en matemáticas e ingeniería, es un motivo relevante atender la formación humanista, esto implica lograr la comprensión de la complejidad e importancia del quehacer docente:

*“Lo que sí he notado, y que me ha pasado, es lo humanístico, generalmente en carreras que somos matemáticas, ingenierías, [...] como que nos empezamos a meter a nuestro mundo, ‘funciona o no funciona, punto. Hazlo’. Y empieza a desaparecer esa humanística, cosa que nos la dan las otras carreras; entonces, pienso que sí son importantes los cursos porque logra recuperarnos como seres humanos” (1.10.3.3).*

3. Los motivos y razones para atender las *necesidades de la práctica educativa y de la enseñanza*, se agruparon en:

A) *Acerca de los contenidos disciplinares y de actualización, y de los contenidos para el desarrollo personal y humano.*

Los contenidos reciben especial atención entre los profesores de EMS, así ellos reflejan la importancia de lo disciplinar, dicen que

*“[...] se anda queriendo meter el inglés, en todo esto de que, que los alumnos lean textos en inglés, que nosotros les dejemos textos en inglés, ¿para qué meternos en otro idioma si los maestros a nivel bachillerato no todos están manejando un buen lenguaje español?” (7.10.3.4).*

*“[...] el PASD, el Programa de Actualización y Superación Docente; precisamente trataba un poco esto, a los profesores que veníamos iniciando como profesores en esta*

*grata labor formarnos más allá de la disciplina, entonces en este programa nos daban una currícula [sic] integral de idiomas, psicología, este... didáctica, pedagógica” (7.8.2.3).*

Destaca la mención a la formación inicial para nuevos profesores acerca de su disciplina y de los contenidos de la asignatura que impartirán:

*“Cuando yo entré a CCH ya se había dado el cambio del plan original al plan 96, entonces, esos cursos iniciales que nos daban [en el CCH], eran dirigidos al contenido de materia, para mí fueron fundamentales” (8.10.3.1).*

B) *Acerca del desarrollo de habilidades y estrategias de enseñanza.*

Otro profesor comenta acerca de la práctica de enseñanza y cómo ellos son quienes obstaculizan la mejora:

*“A veces nosotros mismos somos los que obstaculizamos el desarrollo de los chicos y a veces no nos damos cuenta, entonces, ¿a mí qué curso me sirve?, esos que me permiten ver esos puntos que me falta desarrollar para mejorar mi práctica docente, por esa vocación y esa pasión que uno tiene por ver crecer a los chicos” (8.3.3.4).*

Cuando los cursos no se sitúan en atender las necesidades pedagógicas de los docentes:

*“Los cursos deben ser más ad hoc a la realidad y, efectivamente, no tanto al conocimiento de la disciplina, sino al conocimiento pedagógico que creo que a muchos profesores nos hace falta” (8.9.3.3).*

Fueron pocas las referencias a sí mismos como profesores y el perfil de profesor que buscan ser. En un grupo, el diálogo incluyó algunas creencias acerca del profesor “exitoso” y la manera de aprender a serlo, como sigue:

*“¿Qué habilidades necesita un profesionista exitoso?, y finalmente, aclaro, de esto sí hay muchísimos cursos, pero cursos que yo tomé hace un año o hace dos años, simplemente ya no sirven, son obsoletos y no fueron malos cursos, en su momento fueron excelentes, pero la realidad es tan rápida que se transforma” (7.7.4.5).*

c) *Acerca de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC). Asimismo, del manejo de redes sociales.*

Interesa a los profesores actualizarse y aprender más de las TIC y su uso para el aprendizaje y el conocimiento. No obstante, la tecnología puede ser también un

obstáculo cuando se pretende incorporar, pero no se tienen condiciones de conectividad apropiadas:

*“Imparten cursos muy repetitivos y algunos que no son ad hoc a la realidad del plantel, ¿no?, me refiero más al área del uso de las TICs o de las TAC ahora, en donde tenemos problemas con la red” (8.9.3.2).*

d) Acerca de los materiales educativos, como elaboración y desarrollo de materiales Llama la atención que en los grupos de enfoque de EMS no se hacen menciones a la calidad de los materiales, ¿por qué los materiales no son mencionados?, ¿se usan?, ¿los profesores y facilitadores utilizan los materiales como pre-textos, fuente de conocimiento, punto de referencia para las actividades de aprendizaje?, ¿cuál es la presencia, uso, funcionalidad e importancia de los distintos materiales en la formación y profesionalización docente?

e) *Acerca de didáctica general o específicas.*

Los profesores no hablan de haber tomado cursos de la didáctica de la materia que imparten. Lo cual es de llamar la atención, las preguntas que surgen, además de saber si estos cursos se imparten o no, explorar que los profesores no los demanden y no exista esta necesidad puntual, ¿es porque uno no extraña lo que no conoce e ignora que existe?

4. Respecto a los **motivos de índole laboral**, los profesores y las profesoras plantean cuestiones de obligatoriedad, promoción, permanencia y la posibilidad de realizar una carrera docente a la par que su carrera profesional.

Un profesor de EMS dice:

*“Yo [...] quería retomar [...] ese estatus de muchos de los profesores, [...] los de asignatura, [...], básicamente..., eso de la “puntitis”, llevar cursos de manera forzada, y tiene que ver pues con el estatus laboral” (8.7.6.1).*

Algunas razones laborales de incumplimiento institucional e imposibilidad de estabilidad laboral para construir una carrera docente, que se contraponen a las ventajas del PROFORED ya identificadas, se expresan como sigue:

*“Nos dijeron que acabando el PROFORED habría plaza para definitividad, y nunca sucedió. Chorros de maestros acabaron el PROFORED, tienen su certificado y toda la cosa. ¡¿Y la plaza, y la plaza, y la plaza ...?! Nunca llegó, ese programa se acabó en el 2006, o algo así, y hasta ahora, 2017, viene un programa de apertura de plazas, y esas incongruencias también desmotivan mucho a los profesores” (8.10.6.10).*

### **Acerca de la funcionalidad de la formación. El sentido de la práctica y de la aplicación inmediata como una forma de aprendizaje permanente**

La funcionalidad de la formación que recibieron fue expresada varios sentidos: con relación a sí mismo como docente, con respecto a su relación pedagógica y el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en cuanto al vínculo institucional; de tal modo que la funcionalidad se observa a tres niveles educativos: el micro o intrapersonal, el mezzo o interpersonal y el macro o de la comunidad u organización. En el nivel micro están: a) como una reflexión acerca del sentido de su práctica.

En el nivel mezzo se identifican: b) como el desarrollo de procedimientos de enseñanza alternativos a los que usan de manera cotidiana.

En el nivel macro se ordenan las opiniones de los profesores como sigue: c) respecto a las repercusiones institucionales y, d) a la atención de necesidades sociales.

#### **Nivel micro o intrapersonal:**

f) *El reconocimiento de la reflexión sobre la práctica con otros profesores da sentido a la docencia:*

*“Lo que más me ha apoyado en mi formación docente [es] el trabajo colegiado [en] los seminarios que los profesores de carrera organizan y que uno está durante un año con un compromiso bastante serio, ahí realmente uno comprende la forma en que dan docencia los compañeros, la forma en que realizan sus ejercicios [...], como es una formación un poquito más a largo plazo y más esquematizada (en el sentido de sistematizada) que un curso de 20 horas, donde uno realmente aprende de la experiencia de los compañeros y reflexiona cómo esa experiencia puede contribuir para uno y su aplicación” (8.5.3.3).*

Los profesores toman conciencia mediante la reflexión colectiva, tanto del compromiso como de la responsabilidad docente. Dicha reflexión es acerca del sentido de su docencia como respuesta a las necesidades e intereses de aprendizaje de los jóvenes, y del compromiso institucional para cumplir la función de enseñanza de calidad.

*“Yo tomé el subprograma 121 de la facultad de química que es de formación de profesores; de ahí la primera experiencia que tuve fue que ya no era lo mismo, yo pasé prácticamente de ser alumno a hacer ese programa, y me di cuenta que las cosas cambiaban [...] y al ser profesor, fue el cambio, no puedes dejar de hacer tu trabajo porque estás afectando a más personas, entonces, la primera impresión que me di cuenta en ese taller [...] es que aquí es una responsabilidad, eso que me está gustando conlleva una cierta responsabilidad” (2.10.4.1).*

El proceso de toma de consciencia es un darse cuenta de lo que ellos necesitan, de sus carencias de formación, y de sus buenas prácticas. El proceso de toma de conciencia implica poder mirarse a uno mismo, de ahí, observar la propia práctica para elegir el camino de actuación, sea este un cambio de actitud, de un comportamiento diferente, y de cambios de estrategias y actividades para el aprendizaje; también para afianzar las propias maneras de hacer bien y hablar con otros colegas acerca de lo que se hace de manera eficiente. Son los profesores de licenciatura quienes más expresan que los cursos y talleres de formación docente son los espacios donde, en diálogo con otros profesores, pueden “darse cuenta” de lo que hacen.

*“Considero dos aspectos de los cuales he rescatado mayores ventajas en los cursos que he tomado, han sido aquellos en los cuales se ha promovido mucho la autocrítica y autorreflexión sobre nuestra práctica docente, porque es a partir de uno darse cuenta de lo que se está haciendo bien y lo que se está haciendo mal para poder hacer un cambio” (4.3.3.1).*

*“Acreditamos el taller, empezamos a dar clase y en ese primer semestre me di cuenta de muchas cosas, pues que el docente se tiene que enfrentar a situaciones complejas dentro del grupo y obviamente conocer [de su disciplina y de la que imparte], no solamente ser un expositor en la clase” (3.4.4.4).*

También toman consciencia de que para cambiar se necesita iniciar un proceso que va más allá de asistir y acreditar los cursos y talleres. La sinergia institucional, las costumbres y maneras de hacer y hablar acerca de lo que se hace en los espacios académicos de escuelas y facultades, empujan a repetir el estatus quo, son las inercias que obstaculizan, dificultan o impiden que los cambios se realicen. Es necesaria más investigación al respecto, si lo que se desea son cambios en las prácticas docentes, los cursos y talleres no son suficientes para la profesionalización del profesor y la profesora universitarios.

*“Participé con otros compañeros de Iztacala, y yo me di cuenta [de] que cuando regresaban a Iztacala hacían exactamente lo mismo que antes de tomar el curso, entonces, yo veo la formación docente no como una garantía, [sino que] es como una posibilidad [...] que depende de otras cosas el que uno lo pueda aplicar y lo pueda concretar” (4.8.3.5).*

g) *Acerca de la relación con el alumno y la atención a sus necesidades de aprendizaje:*

*“Más aparte ver cómo equiparar entre lo que es el mercado laboral, la parte de la docencia y cómo los alumnos van a aprender, y también fue una forma de decir al alumno, el alumno lo que muchas veces busca es el ejemplo” (1.5.2.5).*

*“Aprendí a hacer videitos, que fueron una sensación [con] los alumnos, cuando nosotros construimos ese material didáctico los alumnos realmente te respetan bastante, te admiran, dicen:*

*-Mira, el profe sí sabe hacer videos, sí sabe una liga y sí sabe hacer lo que yo sé hacer” (2.2.5.10).*

El respeto lo concibe el profesor parte sustantiva de la relación pedagógica, el cual se construye mediante la formación y capacitación didáctica y pedagógica, así como la superación académica profesional a través de los posgrados.

*“Justo cuando salimos o cuando volteamos a ver a otro lado o cuando lo vemos desde otra perspectiva es cuando nos hizo clic: es que no es comunicar algo que yo sé, sino al contrario, es pensar cómo le hago para que [el estudiante] lo entienda” (2.6.3.2).*

*“Lo importante, yo creo, a mí me ha pasado, es que encontremos justo la dimensión desde la cual miramos al estudiantado, miramos lo que queremos enseñar, cómo lo queremos transmitir e insisto, yo he encontrado en esta visión más constructivista una forma de poder transmitir los contenidos” (4.2.4.3).*

#### H) Manejo de emociones.

*“Y otro que tomé hace como dos años en la Facultad de Psicología, ahí en la FES Zaragoza, que fue de manejo de emociones, eso la verdad me abrió pauta para entender precisamente qué es lo que está pasando con estas nuevas juventudes” (1.8.3.3).*

*“Me hizo quitarme ese miedo de meterme a la computadora y poder decirle al alumno, si tú sabes más, explícame, dime cómo le hago, ¡ah, pues esto!, entonces, ayúdame para explicarle a tus compañeros cómo hacerle, empodérame” (1.3.3.2).*

#### **Nivel mezzo o interpersonal:**

##### i) Acerca del seguimiento, la mentoría y el “coaching”.

Pocos profesores, al terminar un curso y taller, dan seguimiento a los aspectos y procesos de planeación y práctica educativa que identificaron problemáticos.

*“Para hacer las famosas rúbricas había que ir graduando lo que estábamos buscando para poder emitir una evaluación, y en arquitectura no estamos acostumbrados, es una autocrítica a mi formación, se da mucho por si me gusta o no me gusta, de pronto todavía prevalece esta condición, pero cuando conoces que existe eso, que es muy valioso, el aplicarlo dices: ahora sí tengo que revisar con más rigor el trabajo” (2.2.5.7).*

La mentoría o acompañamiento entre pares más experimentados y los profesores nóveles no es una práctica institucional, no forma parte de la identidad ni del sentido de profesionalización docente universitaria, se deja a la iniciativa personal buscar y solicitar esos apoyos, de la misma manera que no todos los maestros con buenas prácticas, mejores resultados en las evaluaciones de estudiantes o con más años de experiencia aceptan acompañar a un profesor novato.

*“Después de eso fui a Estados Unidos un tiempo, ahí fue mucho más evidente la importancia del sistema de tutorías individual, de hecho, creo que allí aprendí muchísimo cómo tratar individualmente con los estudiantes que es lo que ahora utilizo con mis estudiantes de posgrado” (3.8.3.6).*

No existen políticas, lineamientos, recursos laborales y de reconocimiento académico que fomenten y reconozcan esta actividad como valiosa y promotora de mejora y crecimiento profesional de la docencia. ¿Es que no hay credibilidad en el buen profesor por quienes diseñan las políticas?, ¿cuáles son los conceptos de profesor y de aprendizaje que guían el diseño de programas de formación y actualización docente, así como para la elaboración de políticas y lineamientos para la formación y profesionalización del docente universitario?

*“[...] Conoces profes o tomas clases con profes que aplican [las tecnologías] en clase, que experimentan y que están aprendiendo de sus propias dinámicas y demás, entonces, ya lo hacen, además toman en serio esta parte como de la mentoría, ahora te va a tocar clases, entonces te guían, te enseñan, te modelan” (3.6.3.2).*

Quienes tienen la experiencia de tutorías valoran este tipo de formación como fundamental y como forma de intercambio e indagación dialógica de la experiencia docente, de la comprensión de los procesos y estrategias para la enseñanza, de información pertinente y relevante, y de comunicación entre pares (Wells, 2001).

*“Entonces nos daban cursos también, y tomamos un curso de tecnología educativa, buenísimo; que al final del curso teníamos que entregar un programa de la materia, en este caso yo de parasitología, los otros de micro, con objetivos, porque nos planteaban montones de objetivos; objetivos específicos y objetivos de no sé qué, como de 30 cuartillas el mentado programa, pero muy buenos” (3.3.4.8).*

J) *Acerca de las estrategias y habilidades de aplicación inmediata Importa a los profesores la posibilidad de llevarse al aula aquello que aprendieron de los cursos y talleres a sus aulas de manera directa. Valoran las actividades, estrategias y habilidades de enseñanza que tengan efectividad en el aula y que los cambios que hacen al terminar un curso o*



taller, en la manera como enseñan, muestren diferencias sustantivas respecto a las formas anteriores de trabajar en el salón de clases; los profesores buscan resultados evidentes en el aprendizaje de sus alumnos. Aquí se mencionan la formación en investigación para dar seguimiento a su propia planeación y realización de la enseñanza, como formación para asesorar las tesis y trabajos para la titulación de sus estudiantes.

*“El diplomado este de la investigación a través de la práctica docente, son cuatro horas más a la semana, pero estoy aplicando lo que estoy aprendiendo ahí al día siguiente” (2.4.8.1).*

Muchos profesores y profesoras se han esforzado en actualizarse o en aprender cómo aprovechar las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento:

*“Sí tengo cursos y diplomados en TIC para la docencia y cuestiones tecnológicas, sí tengo más formación, eso sí lo aplico mucho en los cursos y me funciona muy bien, porque como dices, en vez de estarse peleando con que: ‘a ver, guarden el celular, apáguenle’, ‘fulanito, ya deja el WhatsApp’, al contrario, lo usas para tu beneficio” (2.1.7.4).*

En otro sentido, las TIC son fundamentales en la eficacia docente:

*“Me sirvió en todos los aspectos, desde un foro, un chat, yo no sabía muchas veces que hay una disciplina, no hay disciplina, que muchas veces leemos algo en la computadora y no nos vamos hasta abajo y hasta abajo dice enviar, yo no sabía ni eso y era trabajar a otro ritmo, entonces, ese diplomado a mí me enseñó a trabajar otro ritmo, trabajar con las nuevas tecnologías” (1.3.3.2).*

*“Nos han enseñado a cómo medir todo lo que enseñamos: rúbricas, listas de cotejo y el mismo menú te dice, a ver, puedes evaluar tareas, presentaciones orales, o sea te da todo lo que tú puedes evaluar” (1.6.4.4).*

Asimismo, se valoran aquellas habilidades puntuales para propiciar el aprendizaje:

*“Cuando tomé ese curso y nos capacitaron, decían, hasta la forma de cómo hacer la redacción de la pregunta tiene su chiste, no es de directamente..., demuestra esto..., dime esto, aquello, etcétera; sino la pregunta tiene que estar orientada a medir ciertas habilidades que tiene que tener el alumno para ver si realmente está adquiriendo el conocimiento o no” (1.5.3.3).*

κ) *El aprender nuevas maneras para el desarrollo de procedimientos alternativos es importante para quienes los usan con una eficacia relativa en su enseñanza cotidiana,*

estos procedimientos alternativos a los que ellos conocen por los medios tradicionales de formación básica e inducción para la docencia y aprendizajes vicarios son muy valorados por los profesores de EMS y del nivel superior. Sobre todo, otorgan valor a los cursos y talleres acerca de la evaluación del aprendizaje, no así de evaluación y seguimiento de su práctica docente.

*“Un poco por querer demostrar que tomé algunos cursos [...] más específicos sobre evaluación, sobre técnicas didácticas, seguí en lo mismo: haciendo portafolios electrónicos, desarrollando rúbricas, [...] que fueron muy útiles [...] entonces, pude ver que había formas diferentes de evaluar, pues, y que había algo más que los exámenes objetivos” (4.4.3.2).*

No obstante, la observación de sí mismo dando clase, es un mediador de la reflexión y de la posibilidad de cambio (Hargreaves, 2001):

*“Bueno, se observa uno y puede uno mejorar la manera de moverse en el salón, la voz, todo..., cómo se mueve uno en el salón, cómo maneja uno a los alumnos; pero es diferente verlo a uno grabado, así directamente, como espectador, que estar uno del lado del profe, ¿no? Entonces eso muy bueno porque se ve uno desde otro punto de vista, ese me encantó” (7.10.3.1).*

La atención diferenciada por sexo, “Sobre cómo aprenden los hombres y mujeres también me encantó, y también me sirvió...” (7.10.3.5), tiene la función de saber manejar las actitudes y personalidades con perspectiva de género. El sentido que tiene estudiar este tema de actualidad para los profesores tiene que ver con un supuesto cultural acerca de las preconcepciones acerca del aprendizaje como un proceso diferenciado por sexos. La ciencia no tiene evidencia de tal supuesto. Lo que evidencia una carencia conceptual y teórica en la práctica docente, al mismo tiempo que es una expectativa de formación para la mejora del aprendizaje como nos expresa este profesor.

Es una realidad en la UNAM, por la masificación del servicio educativo y la función social de las dependencias y planteles educativos que se deba ejercer con grupos grandes. Esta situación no es necesariamente en detrimento de la calidad de los aprendizajes, pero sí requiere que quienes tienen grandes grupos sean preparados pedagógica y didácticamente para atender grupos grandes; “A mí me dio un clic fuerte, ¿cómo le hago para ser creativo?” (2.12.7.1).

No sólo requiere formación en la aplicación de nuevas técnicas para el manejo de grupos, sino la posibilidad de crear e innovar ante los distintos dilemas y retos de la docencia; por ejemplo, en el uso de tecnologías para administrar la enseñanza y en formas de planeación y evaluación propias de este tipo de grupos a nivel universitario:

*“Ahorita tengo grupos de más de 80 [estudiantes], digo yo veo que son técnicas hermosísimas, sin embargo, llevarlas a cabo no siempre es posible, yo tengo que trabajar de una forma, en grupos pequeños, ¡es excelente! Y en esos a veces me sentía como conferencista nada más, porque es muy complicada la interacción” (7.7.3.3).*

También sugiere investigar cómo es que se administra y gestiona lo académico desde las coordinaciones de los programas y las mejores maneras para organizar y acomodar grupos según docente, contenido disciplinar y demanda escolar. Lo cual permitirá ofrecer programas de gestión de lo académico para la formación y profesionalización de líderes de la calidad de los programas y del desarrollo de mejores planes de estudio, seguimiento y evaluación del currículum y de sus egresados.

Los cambios conceptuales de los profesores tienen valor y distintas implicaciones estratégicas y teóricas en la práctica docente.

*“Este semestre empecé a tomar un diplomado aquí en la CODEIC sobre formación de investigación desde la práctica docente, que ha reforzado mucho la manera en la que concibo la educación porque, otra vez, esta cuestión como fractálica, como de lo que yo le enseño a mis alumnos para que ellos se lo enseñen a alguien más” (2.4.4.10).*

*“Lo importante, yo creo, a mí me ha pasado, es que encontremos justo la dimensión desde la cual miramos al estudiantado, miramos lo que queremos enseñar, cómo lo queremos transmitir e insisto, yo he encontrado en esta visión más constructivista una forma de poder transmitir los contenidos” (4.2.4.3).*

### ***Nivel macro o comunitario e institucional***

#### ***1.) Respecto a las repercusiones institucionales.***

Los profesores de EMS conceden mayor importancia que los profesores de licenciatura al sentido de logro personal de su docencia, y al reconocimiento docente por parte de los planteles y autoridades donde imparten enseñanza; asimismo, consideran importante en el sentido de su práctica, el lugar que tiene la función social de educar a los jóvenes.

También se mencionaron las maneras como las y los profesores se resisten a lo nuevo, y la importancia que conceden a las formas de compensación laboral o salarial por asistir a dichos programas, y al apoyo auténtico de las instituciones como es, por ejemplo, la descarga de horas para asistir a los cursos y talleres.

Ellos identifican la escasa difusión y la discontinuidad de los cursos y los temas como un rasgo de la gestión de los programas. El reconocimiento al profesor, la obligatoriedad para asistir y acreditar, y los estímulos económicos que pueden derivarse al desempeño académico vinculados a la formación y profesionalización, se mencionan de manera recurrente en todos los grupos de enfoque. El reconocimiento se

expresa en dos sentidos, uno respecto al valor para el tabulador laboral, otro acerca del ascenso –movilidad en la trayectoria docente– o en la obtención de plaza y otorgamiento de asignaturas, y mejores horarios o turnos de trabajo –matutino o vespertino–:

*“No se da [por parte de la dependencia y la UNAM], como menciona el profesor, ni seguimiento, ni tampoco el incentivo [a los profesores que toman cursos y talleres de formación docente]” (8.8.4.2).*

*“Terminamos dentro del CCH en una carrera de puntos, una carrera de puntos como de estas listas canalizadas en donde ya realmente le metes a los cursos por concretar puntos y puntos y puntos; para subir y tener un acceso más fácil o más sencillo a los grupos que se ofertan” (8.8.3.4).*

*“No sólo es una cuestión de formarme yo humanamente y en la docencia [...], es que la UNAM lo tiene que reconocer de alguna manera, y muchos profesores no sienten ese reconocimiento” (8.10.6.11).*

*“Nos ha metido en una mecánica de ‘punititis’, y todos padecemos ‘punititis’, yo voy a tomar seis cursos este periodo intersemestral, uno la mañana, uno la tarde, uno en la mañana” (8.10.6.3).*

En contraste, los profesores de CCH y ENP y los profesores de licenciatura se expresan acerca de la manera como representan las políticas institucionales y de educación superior el fomento para realizar posgrados a través de los programas de becas y de estímulos vinculados al desempeño.

*“Cuando llego al doctorado, el mercado me obliga a irme afuera [de México] a tomar cursos en el extranjero, me voy, empiezo a ver otras visiones, otras perspectivas y lo empiezo a meter a las clases, [...] todo eso como que está apoyando, me está sirviendo para seguir en la docencia” (1.5.2.5).*

Otro sentido se refiere a que la UNAM no considera válidos para el tabulador la formación en otra institución de educación superior:

*“Si los cursos no eran del CCH o de la DGAPA, literalmente no te los tomaban en cuenta, y eso desmotiva mucho para buscar la formación humana” (8.10.6.5).*

m) *Las comunidades de aprendizaje y de práctica docente.*

Los profesores de ambos niveles valoran la interacción, la retroalimentación y el

intercambio entre pares, y entre novatos y expertos, acerca de la vinculación teoría y práctica, de los fines de la educación y los grandes pedagogos.

*“La interacción que se tiene con los docentes y con mis propios compañeros, de ‘¿cómo le hiciste para poder impactar y que el aprendizaje sea significativo?’, y luego leía yo a Pestalozzi y decía ‘bueno es que esto se les fue’, y yo creo que lo más rico es hacer ese híbrido entre lo que existe en cuestión teórica de los postulados y la práctica como tal, la riqueza que hay entre compañeros y estudiantes, los estudiantes son unos profesores maravillosos, porque nos ponen en jaque” (4.5.2.3).*

N) *La educación en valores.*

En todos los grupos de enfoque se mencionó la importancia de reflexionar e intervenir acerca de la formación en valores.

*“Los chicos se forman sin valores, se forman sin entender realmente cuál es su que-hacer frente a la sociedad, y muchas veces tenemos chicos que dicen ‘no, yo no quiero atender una persona viejita porque no me gusta [pues] no me escucha’ [...], o ‘no quiero atender niños porque me fastidian, no los aguanto, no los soporto’. Creo que esos dos factores en lo particular, desde mi punto de vista, me han impactado mucho y ya cuando yo los tomé [en el diplomado en ética y bioética y los grupos Balint] y los llevé a cabo, realmente sirven bastante, ¿por qué?, porque uno está trabajando con seres humanos” (4.6.5.4).*

También hubo *críticas puntuales* por falta de funcionalidad y utilidad en dos sentidos: uno en cuanto a la vinculación de los contenidos con los intereses y necesidades de formación y otro a su calidad:

*“Aparte, tales libros y luego elaborar un cuestionario; buscar sitios interactivos y casi casi ni te daban ganas de hacerlo porque nada te servía exactamente como lo querías” (2.9.4.3).*

*“Yo estoy en el mismo supuesto, pero quiero agregar que, aun siendo dizque medio experto en cosas de cómputo o lo que sea, todavía no sé hacer una buena página web para manejar bien un curso y donde puedan entregar sus tareas” (5.2.4.1).*

### **Acerca de las dificultades que enfrentan los profesores en su profesionalización y formación docente**

Las dificultades de los docentes para y durante la formación, se agruparon en los siguientes temas comunes para todos los profesores y profesoras de ambos niveles escolares, sean de EMS y de las distintas licenciaturas. Estas dificultades que ellos identifican son:

A) *Los horarios de la oferta educativa.*

Los profesores expresaron dificultades relacionadas con el tiempo, entre ellas el hecho de que no pueden tomar cursos entre semana o que estos se ofrecen mayoritariamente por la tarde, situación que excluye a quienes trabajan en el turno vespertino:

*“[Trabajo] desde las siete de la mañana hasta las nueve la noche, entonces, no puedo ir a tomar mi curso, sólo puedo a veces en línea o en fin de semana” (8.3.4.1).*

*“Los que somos de la tarde del CCH no tenemos esas oportunidades que los de la mañana sí tienen” (8.3.4.2).*

*“Yo durante 20 años que estuve en la tarde, pocos cursos podía tomar” (7.8.7.1).*

Ellos expresan que no hay cursos en la mañana para quienes trabajan en turno vespertino. Además, se requieren de otros servicios como el estacionamiento, el acceso con transporte público y lugares para consumir alimentos de valor y calidad nutrimental.

*“Generalmente los cursos son matutinos, [para los cursos] vespertinos, uno tiene que comer o antes o después del curso y a veces no hay nada [que comer] y es indispensable [cuidar de uno mismo y de nuestra alimentación]” (7.5.5.4).*

*“Pues están convocando a los profesores, no todos pueden asistir, pero sí es cierto que al asistir están descuidando una parte de la clínica o la teoría, y están ausentándose en aulas para poder acudir a estas sesiones de trabajo y saber cómo manejar el siguiente ciclo escolar, es algo pesado” (5.8.6.1).*

La sobrecarga de trabajo para los profesores que están por horas o que tienen 40 horas “frente al pizarrón”, impide que tomen cursos. Es necesario analizar con mayor atención las condiciones laborales del trabajo docente en las licenciaturas de la UNAM, la gran mayoría de los profesores son de asignatura, sin posibilidades de conseguir estabilidad laboral para algunos, situación que impacta de manera directa en la calidad de su docencia y las posibilidades de hacer cambios importantes que impliquen nuevas maneras de enseñar.

*“Es tu chamba, tú sabes cómo le haces, tú tienes que capacitarte. Sí, pero no hay cursos a las 12 de la noche, ¿no?, o sea... ¿a qué horas voy a tomar el curso si me lo estás pidiendo de tal manera? [entonces] me lo aviento en línea, sí; pero trabajo 40 horas y tengo clases ocho [horas]; entonces, ya son 48. Y a lo mejor si no te alcanza [el salario] pues das clases a lo mejor en otro lado, ya me llevé dos horas más, ya*

son 50 [horas a la semana]'. [...] Quiero tomar ese curso, pero ¿a qué horas?, no voy a comer o como aquí, y lo vas haciendo. [...] no te da tiempo o dices, estoy cansada [...]" (5.7.6.1).

"No lo he podido tomar porque es justo de una a tres, y yo digo [...] ¿a qué hora?, no puedo faltar una semana al trabajo para tomar ese curso" (1.4.2.3).

"Normalmente los que somos profesores de asignatura tenemos otro trabajo y vamos en la tarde o en la mañana, y nos ponen eso al mediodía, [...] nos pasa a amolar" (1.4.2.2).

Las profesoras, además de lo anterior, comentan que las dependencias no ofrecen condiciones para conciliar su papel de madres y que ellas puedan asistir a la formación docente en sus tiempos personales y familiares:

"Yo sufría mucho porque había que ir a la Preparatoria 8 los sábados todo el día, y entonces había que encargarse a los hijos" (3.1.3.1).

B) *Los contenidos entendidos como dificultades en la formación docente* Los profesores se refieren a que los temas de la oferta existente, a pesar de que son diversos, ellos identifican que constantemente se repiten o que algunas unidades de aprendizaje de los programas tienen contenidos repetidos entre los cursos, no hay análisis transversal entre los contenidos de los programas. También preocupa a las y los profesores que no se cumplen los objetivos de los programas que se ofrecen:

"Sí he notado que a veces es el mismo curso, pero lo dan diferente, se supone que es esta estructura, pero dieron otra cosa y en el otro dieron otra cosa, entonces no hay uniformidad en ese sentido, a lo mejor, no sé si estoy pecando de muy cuadrada" (8.3.6.2).

"Con estos cursos de capacitación donde realmente son cosas repetitivas y son cosas que ya en algún momento dado al maestro le resultan tediosas" (8.8.3.3).

"Yo ya no quiero tomar ninguno de esos, son cosas repetitivas, a veces hasta con los nombres distintos, pero las temáticas seguían siendo las mismas" (8.8.3.2).

"Es necesario [revisar la] temática de cursos, porque llegaba a ser cansado, incluso tedioso, volver a tomar los mismos cursos una y otra vez cada intersemestre" (8.10.3.2).

Ellos comentan que los contenidos de la oferta vigente están desconectados de las necesidades de la práctica:

*“Porque ha habido algunos cursos que a veces los tomamos con tanto interés y deseo, pero la parte práctica no se llega a concretar, y tampoco luego la aplicación” (8.4.3.1).*

*“Eran cursos muy aburridos [...] y eran cosas muy teóricas, poco prácticas” (3.1.2.8).*

*“No siempre todo se aprende, ahí sí vemos teoría, y vemos muchas cosas, analizamos, pero queda como en una élite de teoría y de ideal, pero en la práctica es totalmente distinto” (4.1.2.2).*

*“Si me van a sentar a ver a Jean Piaget, a Vygotsky, a Sigmund Freud, perdóname, pero yo a las tres horas efectivamente pues me voy a salir porque no me interesa eso” (5.10.5.2).*

Hubo expresiones sobre un tema puntual que no se reporta en los estudios de investigación en México, el tema es el de liderazgo:

*“Pero nosotros [requerimos en las dependencias] formar a líderes, casi no hay, o sea casi no hay cursos que te digan, así puedes enseñar o transmitir a otro ser un líder, o sea [que] te enseñen liderazgo para ti” (7.7.4.3).*

*“Ahorita en el doctorado, SPSS, nadie de mis doctores lo sabe ocupar, yo ya no voy a hacer las estadísticas así, pero ellos tampoco saben hacerlas” (5.11.5.2).*

Los retos de los facilitadores y los formadores de profesores son grandes frente a la necesidad de los y las profesoras que buscan en muchas ocasiones en dichos talleres y cursos, son “recetas mágicas” que hagan que los estudiantes aprendan. Los y las profesoras esperan más y mejores aprendizajes de sus estudiantes con base en un cambio de estrategia docente. Es necesario analizar y estudiar dichas conceptualizaciones docentes acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Parece que hay implícita una creencia de una relación directamente proporcional acerca de la implementación de distintas estrategias de enseñanza con más y mejores aprendizajes. Las concepciones epistemológicas acerca del aprendizaje y de la educación se enfrentan con las epistemologías de las profesiones, ambas necesitan trabajarse para transitar a la multidisciplinaria, esto es entre la educación y las distintas profesiones.

*“Un aspecto crítico de los cursos acerca de formación docente es que son generales y a él puede asistir un médico, un enfermero, un ingeniero, etcétera, y yo creo que ahí hay una debilidad, porque hay especificidades que son muy particulares” (4.8.5.1).*

*“Cuando todos somos ingenieros, pero cuando en ese grupo mezclan humanísticos o cuando juntan sociales, es más hasta el profesor que nos da ese curso como que le cuesta*



*trabajo porque somos cabezas diferentes, traemos ya un bagaje de experiencia fuerte que difícilmente muchos maestros queremos cambiar y nos aferramos, nos aferramos” (1.10.3.2).*

*“Le vas a enseñar a un abogado Sigmund Freud, no, simplemente te va a decir ‘adiós’, entonces, que también se consideren las formaciones docentes, la diversidad” (5.10.5.2).*

*“Es complicado homologarlo [la parte disciplinar y la pedagógica]” (1.2.3.5).*

c) O, la buena o mala calidad de los facilitadores y profesores:

En México y la UNAM no existen programas específicos de posgrado para la formación de formadores de profesores universitarios en las distintas modalidades educativas, contextos de aprendizaje y tipos de disciplinas y epistemologías del aprendizaje.

*“No se ha enfocado muy bien esto de [cómo] capacitar a los profesores y capacitar al personal que está ahí para el uso de sus laboratorios” (8.8.4.1).*

*“Las pedagogas que nos lo daban en arquitectura no entendían; tenemos una figura, era taller de arquitectura, una figura académica que no existe, entonces confundían, les teníamos que explicar a ellas cómo estaba esto de difícil y aprendíamos con ello” (2.3.3.2).*

*“De pronto si te están dando clase tradicional, uno, igual que los alumnos, se desconecta” (3.6.3.3).*

*“El que te está diciendo cómo lo [hagamos] y no lo hace [el profesor del curso]” (3.3.4.11).*

Los formadores de profesores deberían ser expertos en docencia y educación universitaria, con un perfil profesional particular tanto por disciplina y didáctica específica como en teoría educativa. Habrá que cuestionar el supuesto de que la trayectoria formativa para la investigación científica agrega valor o asemeja a la trayectoria para la formación y profesionalización de la docencia universitaria. No todo docente universitario con experiencia se convierte en un buen formador de profesores, como tampoco el hecho de tener una licenciatura en educación o pedagogía te prepara para ser formador de profesores, menos aún de profesores universitarios y con didácticas específicas formales, de alta especialidad y retos conceptuales y estratégicos.

*“Entonces, pues ahí uno escucha al pedagogo que nos da equis curso, pero yo no lo puedo aplicar con grupos, totalmente la antítesis de la propuesta que está haciendo el expositor” (7.5.3.1).*

*“Hay cierta falta de motivación en los profesores, tanto para dar los cursos como para tomarlos” (8.10.3.4).*

*“Porque estamos como que muy rígidos en el proceso de formación para profesores, y sin muchas respuestas en ocasiones y también la parte de hacer materiales, me ha pasado que la experiencia que he tenido en algunos cursos de actualización docente, en donde colegas te llenan un PowerPoint atascado de letras, ‘tú estás aquí, desde acá ya no alcanzó a ver nada’ y es lo mismo que viene en un texto, ‘pues mejor me voy a leer a mi casa, perdón” (5.10.5.2).*

*D) La duración del programa.*

Por lo general, a las y los profesores les parece insuficiente el tiempo que duran los talleres y cursos, esto es que duran entre 20 o 40 horas. Si bien ofrecen en ese tiempo información y conocimiento fundamentales, ellos señalan que el tiempo que duran los cursos y talleres es insuficiente para la comprensión, solución, modificación y aplicación de nuevas maneras ante los problemas complejos que ellos enfrentan, y de los dilemas teóricos, conceptuales, prácticos y estratégicos de la docencia, así como necesarios para conseguir el cambio docente que están buscando; asimismo, ellos no ven clara la vinculación de los temas de la oferta educativa de formación y profesionalización. Aspecto que remite directamente a la planeación y diseño curricular para la superación académica de la docencia. También señalan que el tiempo de dedicación que deben destinar para realizar lecturas y actividades de aprendizaje, se vuelve un obstáculo, pues las cargas de horas de trabajo fuera de clase superan el tiempo que ellos tienen disponible. Ya que ocupa su tiempo libre después de jornadas de 40 o 48 horas de trabajo semanal, lo que supone consumir el tiempo de descanso y personal para el sano desarrollo y equilibrio de la persona.

*E) Acerca de las condiciones de los espacios de formación.*

La poca o mala accesibilidad a los espacios de formación docente para quienes trabajan en los distintos campus universitarios, les dificulta su participación, pues por lo general la formación se ofrece en Ciudad Universitaria. Las dificultades de traslado, acceso a las instalaciones y facilidades de transporte son importantes; por ejemplo, la falta de estacionamiento y de alimentos disponibles y saludables –en condiciones de higiene y nutrición– en las sedes de formación.

*“Ahora uno va a tomar cursos y no te puedes estacionar, andas corriendo en el metro, en el autobús con los tiempos encima y sabiendo que luego no vas a encontrar dónde estacionarte, para mí es importantísimo” (7.5.5.2).*

*F) Hubo comentarios acerca de la forma de evaluar y el uso de la información de los cursos que se imparten.*

*“Siempre ha habido dudas con respecto a si ese formato de evaluación de curso que llenamos los profesores realmente se toma en cuenta como para solicitar cursos relativos a tal, tal, a tal punto, porque se detectó tal necesidad de formación” (8.6.4.6).*

g) *Acerca de las didácticas específicas por disciplinas.*

Los y las profesoras expresan algunos aspectos referidos a la relación entre contenidos del programa que imparten y aquellos de los cursos de formación, solicitan más conexión y vinculación.

*“La realidad es que los cursos que se dan en mi facultad no los tomo, no hay; los cursos de DGAPA, yo propuse un curso de educación artística y fue rechazado, siempre se dan cursos técnicos, ese es un problema” (6.1.2.1).*

*“Nadie toma los cursos de la DGAPA de sus respectivas facultades [Los asistentes asienten y uno dice: muchos recursos son desperdiciados]. Creo que está clarísimo que son muchos recursos [Otro asistente menciona: Y lo que cuestan, tirados a la basura porque son mucho dinero]” (6.5.14.1).*

Otros aspectos como la armonía, énfasis entre la teoría y la práctica, así como la vinculación multi e interdisciplinar, son dificultades que ellos identifican y los alejan de seguir participando en su actualización y profesionalización; también, les importan el peso del uso y la actualidad de las tecnologías para la enseñanza.

Otros aspectos del programa de formación inicial o continua y permanente, se refieren a las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los facilitadores, a la modalidad en que se imparte, a los requisitos y la forma de evaluación, así como al acompañamiento y seguimiento del profesor responsable durante el programa.

Se mencionó que la sobreoferta de cursos tampoco ayuda, pues no se identifica una formación dirigida de más largo aliento. Además, hubo referencias a unas convocatorias selectivas para determinados grupos de maestros en el nivel EMS.

Los profesores de bachillerato, primordialmente, reportaron dificultades asociadas a los contenidos, a la compensación y apoyos, y al tiempo. En tanto que los profesores de licenciatura, las refirieron en tiempo, contenido, características de la actividad y asuntos disciplinarios.

*“Es bastante difícil ser docente, porque aparte de que tenemos que avanzar como personas, como profesionistas, tenemos que entrarle la tecnología, más a las estrategias docentes, o sea es un todo ¿no?, nada más” (1.2.3.6).*

Se comentó la manera en que hay situaciones de simulación y razones no académicas:

*“Ya están saturados de tantos cursos y resulta hasta contraproducente, realmente a veces hasta se van a dormir algunos maestros, con tal de esperar al final, o van a firmar y si son amigos de los ponentes, los firman y ahí nos vemos, entonces realmente sí se llega a esas situaciones con ese tipo de cursos” (8.7.6.5).*

En suma, son varios los cambios que se requieren para atender las necesidades e intereses de formación y profesionalización en una nueva propuesta para la UNAM. Dichos cambios requieren armonizar las propuestas existentes y preservar el valor educativo que ofrece la amplia y larga experiencia en la UNAM. Asimismo, es necesario implementar las innovaciones que han mostrado eficacia, relevancia y pertinencia en las experiencias de otras universidades extranjeras en consonancia con los resultados y evidencias que arrojan la investigación al respecto en México y el mundo.

Ofrecer programas alternativos y equivalentes en excelencia educativa para la formación básica, continua y permanente, así como especializada para la profesionalización, es tarea que debemos enfrentar en lo inmediato. Dichos programas necesitan atender diversos tipos y modalidades educativas para recibir a la diversidad de profesores y sus condiciones también múltiples de trabajo docente. Asimismo, se requiere desarrollar líneas de investigación en didácticas específicas y aprendizaje de jóvenes y adultos universitarios de las distintas disciplinas. Requerimos diseñar e implementar programas sistemáticos y flexibles, autónomos y acordes a la normatividad e ideales y fines educativos de la UNAM. Elaborar una oferta específica para formar a los profesores y a los nuevos formadores de profesores en los temas socioculturales de las juventudes del siglo XXI. Dichos formadores han de trabajar acompañando a sus pares y a profesores sin experiencia docente universitaria en el seguimiento e implementación de las mejores maneras de las distintas prácticas de enseñanza y sus potenciales de eficacia.

## **Las necesidades de formación de los profesores y las profesoras de la UNAM.**

### **Análisis de la información**

#### ***Breve marco de referencia***

En este apartado se presenta una aproximación general sobre las necesidades de formación docente, producto de los testimonios de los profesores que participaron en los grupos de enfoque sugeridos por el Comité para la Creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente para la UNAM. Al respecto se hicieron dos preguntas: a) qué tipo de servicios relacionados con la formación docente espera que ofrezca un centro de formación; y b) con qué instalaciones, espacios físicos, mobiliario, equipamiento tecnológico, entre otros, debe contar un centro de formación docente.

El propósito de estas preguntas es la búsqueda de información, hacer lo más pertinente posible para los usuarios una propuesta de infraestructura física para crear un Centro de Formación de Profesores para la UNAM, tarea asignada a la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Aun cuando la formación del profesorado no es el único elemento que impacta en su desarrollo profesional, es un aspecto fundamental para impulsarlo, por lo que resulta de suma relevancia la generación de una propuesta de formación que atienda apropiadamente el qué, cómo, para qué y dónde de la formación que se ofrece a los docentes; para ello, es necesaria su participación protagónica, dado que permite responder a dichas preguntas de manera adecuada y próxima a lo que los docentes necesitan (Sánchez-Olavaría & Huchim-Aguilar, 2015).

Desde una perspectiva general, una necesidad denota una tensión o una falta sentida ya sea por un individuo o un grupo (Prellezo, 2008); es una carencia personal o una carencia social que se observa por comparación con los demás o bien como los expertos consideran que se debería de tener (Arànega, 2013). Por su parte (Estepa et al., 2005) define la necesidad como la carencia de algo que se considera inevitable o deseable, comprendida en cuatro dimensiones:

- En la *discrepancia*, la cual entiende la necesidad como la diferencia entre los resultados deseados y los observados.
- En la *democrática*, la cual se entiende como el cambio deseado por la mayoría.
- En la *analítica*, se considera la necesidad como la dirección en la que puede producirse una mejora sobre la base de la información.
- En la *diagnóstica*, como aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

Autores como Stufflebeam (1984), Tejedor (1990), Montero (1992), Cabrera (1991), González Sanmamed (1995), Álvarez Méndez (2001) (Arànega, 2013) entre otros, ponen de manifiesto el concepto de necesidad formativa, misma que es compleja, dinámica, multidisciplinaria y multidimensional. La necesidad formativa se refiere a las carencias que tiene un profesor o un grupo de profesores para ejercer la docencia y lograr que su desempeño sea exitoso.

En este sentido, Benedito, Imbernón y Félez (2001) plantearon que las necesidades formativas se clasifican en: normativas, percibidas y expresadas. Las normativas expresan la carencia grupal o individual respecto a un modelo establecido; las percibidas se refieren a lo que sienten los individuos que necesitan; y las expresadas se relacionan con las necesidades que reconocen y manifiestan los individuos. De acuerdo a esta clasificación, los grupos de enfoque aluden a las necesidades de formación docente percibidas por ellos, y que representan el conjunto de carencias reconocidas por ellos mismos para el ejercicio de la docencia dentro de la universidad, a través de realizar un contraste entre su ideal de docente y su propio desempeño.

Esta participación protagónica de los profesores de la universidad, para la identificación de sus necesidades de formación docente, parte de la idea de que son seres humanos adultos que tienen criterios sobre su propio desempeño profesional, y son capaces de reconocer sus carencias y lo que les imposibilita un ejercicio profesional adecuado (Concepción, Fernández & González, 2015). La identificación de las necesidades de formación docente, les permite reconocer aquellos aspectos de su desempeño profesional donde encuentran áreas de mejora, o algunos otros que consideren relevantes para desempeñar su labor educativa (González & González, 2007).

La identificación de necesidades de formación a través del involucramiento directo y activo de los docentes, por medio de la recuperación de todas sus aportaciones, resulta un punto de partida importante para el planteamiento de estrategias, programas y espacios físicos de formación ajustadas a la realidad y a lo que ellos requieren.

El procedimiento que se siguió para realizar el análisis fue de acuerdo a las fases propuestas por Tinto (2013) y de ellas se destacan las que fundamentan el análisis de la información que se presenta a continuación.

### **Análisis de la información**

Los participantes centraron las participaciones en las características que los procesos de formación deben tener para que les interesen, sean útiles en la práctica y para la mejora. En seguida, su discurso enfatizó los contenidos que consideran necesario tomar en cuenta a la hora de diseñar la oferta de formación. Posteriormente, sus participaciones se refirieron al centro de formación docente y lo vincularon con los mejores lugares donde debe darse la formación y bajo qué estructura y organización; asimismo, acerca de lo que se requiere de infraestructura y equipamiento.

Resulta interesante que no se presentó una preponderancia de comentarios hacia el centro de formación, no solo concebido como un espacio físico, sino como un encuentro entre pares que realizan una actividad más compleja e integradora.

*“Yo creo que antes de hablar del espacio físico, porque creo que un centro de formación tiene que ir mucho más allá del espacio físico [...] lo primero que se tiene que hacer es partir de que en la universidad [...] hay una experiencia de formación docente importante que se tiene que considerar en cualquier proyecto que se haga, es decir, es importante que no se caiga en ese comenzar desde cero...” (8.1.4.1).*

Reconocen que, si bien es importante realizar acciones vinculadas a fortalecer su formación, es necesario también que la Universidad les brinde condiciones de trabajo dignas, que les permitan ejercer la docencia e impactar positivamente su ejercicio profesional.

Los profesores hablaron acerca de las *características de la formación* que necesitan, y expresaron ideas de los horarios y oferta en distintas dependencias y campus

universitarios, esto es que la accesibilidad y la disponibilidad a los cursos sea la misma para todos y se ofrezca en sus distintas dependencias:

*“Yo creo que más bien es buscar un proceso equitativo en el sentido de que, si se abre un curso en el sur, también que se abre en el oriente ¿sí me explico? Porque a veces están los programas, cursos, talleres, seminarios, diplomados, lo que sea, pero sólo en un lugar específico, y a veces es imposible, como ya le comentaba mi situación, ¿no? Otra cosa... vamos a ver qué estamos haciendo con esto, qué resultados tuviste, esa experiencia de retroalimentación, darle un seguimiento y, por último, la posibilidad de ese acceso a las constancias de manera virtual, porque a veces dice uno, es que hay que recogerlo, pero hasta no sé dónde y, no, ir hasta allá está medio en chino, o sea, que yo pudiera, maestro, estar en la plataforma e imprimir mi constancia directamente desde cualquier lugar donde yo me encuentre” (8.3.5.2).*

*“Si no consideramos que la oferta tiene que ser constante, tiene que ser diversificada y en horarios también acorde a las necesidades de los docentes, vamos a tener lo mismo que tenemos hoy en día; es decir, hoy se programan los cursos prácticamente presenciales, y cuando nosotros asistimos, aunque estemos en otras áreas, las de sociales o humanidades, generalmente vemos a las mismas personas, o sea de todos [profesores de la UNAM], son pocos los que toman los cursos y el principal argumento es justamente el horario en el que se asignan los cursos [no les es factible asistir]” (1.7.4.6).*

Acerca de la oferta y sus características, un profesor de CCH comenta:

*“...entonces el planteamiento me parece que tiene que ser así: sistémico, considerar la actualización disciplinaria, la formación didáctica, reconocer las diferencias de los profesores, no todos somos iguales, incluso en el Colegio, no todos tenemos los mismos años trabajando en la docencia, no todos tenemos los mismos años trabajando con el modelo, no todos tenemos la misma edad, no todos tenemos las mismas obligaciones por contratación, o sea, entre los profesores de asignatura, los profesores de tiempo completo, los asociados, los titulares, etcétera; no todos tenemos las mismas labores asignadas, no todos tenemos las mismas necesidades de formación y no todos tenemos los mismos intereses” (8.1.4.11).*

También los y las profesoras se refieren a los contenidos de la formación y cómo deben ofertarse:

*“... bueno, yo estudié Historia, pero de pronto también tuve que tomar cursos de pedagogía, de didáctica, ahora, con las tecnologías, también de tecnologías” (1.2.3.2).*

Sus opiniones acerca del centro de formación se refieren fundamentalmente a ciertos rasgos curriculares y el tipo de educación –permanente o continua, y de grado y

especialidad—, y la modalidad —sea formal, no formal e informal—, así como la gestión de la misma formación docente:

*“¿Qué esperaría de un centro de formación? Pues un planteamiento sistémico y flexible, donde se entienda también que los cursos no son la única forma de formación, que no nada más son los cursos o incluso no solo los talleres, que las modalidades hoy deben ser variadas, que se tiene que retomar el asunto de la tecnología, pero no solamente como el recurso donde nos dan cursos del uso de la tableta, en realidad, lo que importa es ¿qué logro hacer con esto para que eso cambie el proceso cuando mis alumnos hoy son distintos en función, no de esta (señala la tableta), sino en función de lo que viven, ¿no? Entonces, creo que esas son las cosas que habría que tomar en cuenta, sí, tiene que haber innovación, pero una innovación [educativa de formación de profesores]” (8.1.4.10).*

*“... yo creo que debe de ser... un organismo descentralizado donde sí participe en conjunto con los departamentos de desarrollo académico de cada facultad, pero que sea el encargado de regular y supervisar los cursos, y los objetivos que tengan esos cursos” (3.2.5.1).*

Sin tanto énfasis como los contenidos y las características curriculares y de las modalidades de la oferta, pero también fueron señaladas reiteradamente las *condiciones institucionales básicas para ejercer la docencia*:

*“Retomo lo que dijo el maestro... imparten cursos muy repetitivos y algunos que no son ad hoc a la realidad del plantel, ¿no?, me refiero más al área del uso de las TIC o de las TAC ahora, en donde tenemos problemas con la red, te dan cursos para que uses tu computadora, y a la mera hora te saca del sistema, tienes que traer un plan B, y si el plan B no funciona, un plan C, y si no, dices, no hay condiciones de trabajo, ¿no? Vámonos ((risas))” (8.9.3.2).*

*“... las tecnologías podrían aportar muchísimo, pero creo que están a años luz en términos de la realidad de la universidad, por lo menos en casi todos los campus, entonces, eso afecta” (6.3.6.5).*

Dentro de esta primera subcategoría que se nombró como *características de la formación*, emergieron ocho rasgos: tipo de formación, propósitos y objetivos, actividades, oferta, participantes, seguimiento o acompañamiento, reconocimientos, evaluación y formadores.

Se puede identificar que el orden, de acuerdo al número de participaciones vinculadas a los contenidos específicos, es muy similar entre los dos grupos de docentes participantes (bachillerato y licenciatura). En este caso, uno de los aportes importantes que hacen los participantes dentro de los grupos de enfoque, es lo



relacionado con lo que consideran los principales propósitos de la formación que se les ofrezca, algunos de los propósitos identificados son los siguientes:

- Sensibilizar a los docentes para que se asuman como aprendices.

*“... para mí... dar las clases es algo así como que no vengo a enseñar, vengo a aprender, no podría yo seguir dando clases si no lo pienso así, por eso mismo creo que un profe de 40 años si no viene a aprender, siempre ha venido enseñar, no va a tomar un curso de formación” (6.6.2.2).*

- Generar comunidades de aprendizaje

*“... que sea en ese sentido como mucho más dinámico y flexible... podría generar también una mayor participación, por un lado, pero también podría generar mucha mayor integración, todos han ido a lo mejor un gimnasio y dicen, ah, bueno, conocí a ‘fulanito de tal’, y ahora estoy conviviendo con él, ya me invitó a jugar fútbol, a no sé qué. Eso me parece que no solamente empezaría a construir la formación de los profesores, sino empezaría a construir una comunidad de profesores a nivel universidad, ... me parece que eso... podría ser muy productivo para la universidad en el sentido de que se empiezan a conectar proyectos, se empiezan a conectar inquietudes; es un lugar donde no solamente vas a formar, sino vas a construirte como profesor al compartir con otros...” (2.5.5.11).*

- Favorecer el aprendizaje recíproco, entre docente y estudiantes.

*“... yo he aprendido mucho de mis alumnos, y cuando tomo que el curso de tabletas, y que me invitan a hacer tarea, y que tienes que aprender a hacer algo en tal aplicación y les digo a mis alumnos, ¿quién sabe usar esto?, ellos me dicen, me explican qué picar, dónde hacerle, cómo hacerle, entonces, me imagino que los muchachos de esta edad que están aquí en las facultades y que están queriendo hacer su servicio social pueden venir y enseñarnos a los viejitos profesores que no sabemos cómo se le pica a la computadora o cómo usar una aplicación, que me puede ayudar para dar mi clase mejor...” (7.10.7.3).*

Compartir experiencias y materiales, y cambiar actitudes individualistas por trabajo colaborativo.

*“... Me parece que un centro de formación es para compartir las cosas, a veces los profesores somos un poco reacios; por ejemplo, a compartir: –‘no, este es mi material, haz el tuyo, no seas holgazán’. Y, ¿por qué? Deberíamos ser capaces de compartir materiales, casos de evaluación, casos de éxito y proponerlos a todos, todos somos docentes, si todos compartimos, ni modo que... ‘Yo agarré el material de tal para dar mi clase’, eso no es un lucro, eso no es nada, estás compartiendo y le estás reconociendo al otro, dejemos esa*

*parte egoísta... me parece que la formación tiene que empezar por ahí, compartir las cosas, porque si nada más van a ser, 'yo vengo a tomar ese cursito y aquí yo aprendo eso y los demás amuéense', me parece que ya no funciona..." (5.10.4.2).*

Acerca de *las actividades*, como toda la oferta formativa en distintas modalidades y de diferentes tipos, que ellos consideran necesarias y útiles para su práctica educativa se encuentran:

### **Educación formal en modalidad presencial y en grupo**

De acuerdo con el modelo de Steinert (figuras 1 y 2) esta forma es la más frecuente, y los profesores la solicitan pues es la que otorga diplomas, constancias, títulos y cédulas profesionales que son de legitimidad y reconocimiento en la normatividad institucional. También este tipo de educación formal, en modalidad presencial y en grupo ofrece aprendizajes firmes, profundos, sistemáticos y relevantes, todos estos son criterios para un programa de calidad.

Esto es que el currículo tiene varias dimensiones a considerar en la formación. Principalmente, se identifica fundamental en el currículo de formación docente que el lenguaje de la educación, en particular la manera de hablar acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las IES, sea aprendido; otra dimensión se refiere al contexto de las relaciones interpersonales y sociales de la cultura y el significado de la docencia universitaria, en específico de la UNAM; una tercera dimensión, es la ideológica que buscará formar para la solución de problemas sociales con base en leyes explicables, el análisis de diversas alternativas y cosmovisiones, la satisfacción de necesidades profesionales y maneras alternativas de conseguirlo, atender problemas, antagonismo, tensiones y contradicciones. Una cuarta y quinta dimensiones son la cognoscitiva y la axiológica o de valores (De Agüero, 2000).

Los profesores identifican todas estas dimensiones en sus necesidades de formación, aunque el peso que cada quien da a una u otra es diferente. Es necesario estudiar, y traer evidencia suficiente sobre las concepciones de los profesores acerca de lo que es la práctica docente. Referirse a "tropicalizar" implica muchas ideas permeables en la enseñanza, sin su correspondiente paradigmático profesional en pedagogía o en la disciplina que se imparte, tampoco con sustento y evidencia científica o educativa; y una intención, ante la demanda, de hallar solución a los retos con las herramientas simbólicas con que se cuenta.

- La función del posgrado:

*"... hice una especie de tropicalización de mi maestría; la primera clase que di era un poquito de todo lo que había aprendido en la maestría, la formación en posgrados debería de considerarse..." (2.4.4.2).*

*“...empecé a vincular... lo que había aprendido en la maestría, empecé a vincular a estudiantes con emprendedores y ver el trabajo colaborativo que se llevaba a cabo entre ellos, y funcionó porque tuve resultados positivos, entonces ese puede ser un camino” (2.4.4.2).*

- La importancia fundamental de los diplomados y la educación continua:

*“... me parece excelente el diplomado..., estoy en el diplomado de evaluación, esa parte que yo siento que está coja en la universidad, y que ustedes que están incursionando más en eso, hacen [...] de manera más formal, esta parte de la evaluación me parece excelente” (7.11.3.3).*

- La tradicional forma de formar en la docencia a través de la amplia oferta de cursos. Estos son de contenidos específicos, muy puntuales, y de corta duración, o sea mínimo 20 horas y máximo 40, porque así se establece en la normatividad y los recursos para pago de formadores, así lo permiten.

*“... esos cursos son fundamentales... no tienen escapatoria, aunque sean aburridos a veces los cursos, deben de darles herramientas básicas, son herramientas básicas, si no, los mandan a la guerra sin fusil” (3.9.5.15).*

- Los talleres, son una muy buena manera para atender la dimensión práctica y de aplicación inmediata para los retos de aprendizaje en el aula:

*“... la situación de talleres, por ejemplo, si estamos hablando de estrategias de aprendizaje, una actividad que te permita implementarlas, y a lo mejor con los propios docentes que se están formando, porque es muy diferente ver lo teórico nada más... Creo que la mayoría somos del área de la salud, trabajamos; por ejemplo, ciertos elementos a partir de casos o de problemas, y en docencia nunca me he encontrado eso... Y que te implique desarrollar habilidades de cómo solucionar esos elementos; entonces, creo que sería algo muy valioso, una situación, que combine la situación práctica con la teoría” (4.3.4.3).*

Es importante encontrar en la propuesta del nuevo centro de formación y profesionalización una manera ad hoc que articule la necesidad de atender la práctica, sin soslayar la importancia de la teoría. Un currículo que desarticule a ambos, tanto teoría y práctica, y que equilibre el peso e importancia con la consideración de evitar reproducir los errores del pasado y la baja eficacia para el cambio que se desea. Esta nueva manera equilibrada requiere un currículo flexible que permita al usuario-profesor en formación y profesionalización, conectar con el currículo justo a sus necesidades e intereses, a un tiempo que se cumpla con los mínimos que se requieren para satisfacer el nuevo perfil de profesor para el siglo XXI y las demandas

cambiantes del mundo actual. Un currículo que sea tan flexible que permita preservar lo mejor de las prácticas de los profesores a la vez que abra oportunidades para la innovación y el desarrollo de mejores prácticas docentes.

*“... que se trabaje la teoría con los talleres de didáctica, porque si no se lleva a la práctica, evidentemente nuevamente se cae en ese juego de teoría...” (6.8.2.1).*

### **Educación no formal**

Es importante destacar que los docentes de licenciatura identificaron los tipos de formación a partir de una “categorización” de las actividades en las que incluyeron además de los cursos, talleres o diplomados, de educación formal y grupal, otros que son individuales para atender las necesidades docentes y de profesionalización particulares a un profesor en servicio:

- Estancias y becas para la formación en universidades extranjeras:

*“... a veces [sic] los cursos... para formar profesores, no me ofrecen a mí como maestra de canto, lo que necesito darles a mis alumnos, necesito irme a un lado, [durante] un verano, a ver a otros cantantes, a ver a otros maestros de escenografía, de expresión corporal para yo poder darles a mis alumnos [una estancia en Venecia], pero eso no lo da la universidad, exactamente, estamos totalmente en pañales..” (6.9.2.5).*

- Experiencias previas de programas que no son permanentes y tienen estrategias efectivas de formación:

*“... algo que me ayudó [...] mucho fue [el] PROFORED, en ese grupo donde te adoptaba el maestro de carrera, ¡hijole, cómo me ayudó mi tutor! Entonces ahí me ayudó mucho, desde el manejo de voz, cuando te volteas, tus muletillas, cosas que no te das cuenta, hasta que otro te escucha, entonces fue muy rico, creo que eso fue muy bueno y yo creo que eso debería de retomarse...” (8.2.4.3).*

- Los seminarios se reconocen importantes. No obstante, no se alcanza a apreciar el valor educativo de los mismos.

*“Los seminarios también son muy importantes, por supuesto” (8.10.3.5).*

- La estrategia de enseñanza, de las simulaciones y el uso de simuladores, como una estrategia del método de aprendizaje basado en problemas y que propicia la educación situada y el mejor vínculo profesional.

*“... Hay basta evidencia, muchísima evidencia de que la simulación en educación médica ayuda muchísimo a desarrollar las habilidades, las competencias que tienen los profesionales de la salud, y hago esa analogía haciendo la transferencia de si los gastroenterólogos, los oncólogos, especialistas, los médicos tienen esa formación en función de la simulación y que en verdad es algo muy bueno, porque de hecho pues hasta los pilotos de aviación y militares entrenan con simuladores, que los docentes también podamos encontrar situaciones de enseñanza en las cuales podamos ensayar, desde los conflictos que se presentan con los estudiantes, el aplicar nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje” (3.4.5.3).*

- Los profesores buscan “reuniones de docentes” como espacios de bienestar psicológico e intercambio de experiencias que les permitan encontrarse y reflejarse en sus sentimientos, experiencias, soluciones, dilemas éticos.

*“...pocas veces hacemos reuniones de docentes, y casi siempre que hay reuniones de docentes acaba siendo como una terapia de AA [risas], la primera hora casi siempre de las reuniones es de terapia, luego la segunda ahora ya es para trabajar en serio... y sirven” (2.5.5.1).*

A continuación, se presenta la información que se relaciona con la caracterización de la oferta de formación que requieren se ponga a su disposición.

- Los profesores piden que los horarios sean variados, tanto matutinos como vespertinos, tanto entre semana como sabatinos, en los periodos intersemestrales como en los periodos escolares del calendario de clases.

*“[...] La época difícil, allí en la facultad, pues son la época [sic] de las inscripciones, es el intersemestre. Lógicamente en esa época no nos van a dejar salir a tomar cursos, entonces para nosotros sería el tomar esos cursos durante el semestre, [...] entonces pues si son horarios muy complicados o a lo mejor [no podremos asistir], es necesario que haya variedad” (5.7.8.1).*

- Una oferta tanto en la modalidad presencial como a distancia.

*“Entonces, realmente aquí es interesante lo que hace la universidad, ofrecer los cursos de distancia, y reconocer que los presenciales son importantes todavía en nuestra formación como docentes”. (1.10.3.6).*

Acerca de los de docentes que requieren formación y quienes requieren cursos para el desarrollo y la profesionalización docente, los profesores de ambos niveles sugieren, también una variedad de participantes, tanto por experiencia docente como

por edad. Respecto a que se formen profesoras y profesores nóveles y experimentados, uno de ellos nos comenta:

*“... creo que se debería de llamar formación y reformación, porque si lo dejamos en formación, parece ser que nada más es para la gente nueva, para la gente que se va a incorporar a la actividad docente, yo creo que ya hay [...] muchos que estamos involucrados y que a lo mejor es pertinente que nos den la oportunidad, si se quiere acceder a la formación, de hacerlo...” (5.11.5.2).*

- Se reconoce la necesidad de educarse para ser formadores de profesores.

*“Bueno, en principio, yo creo que sí necesitamos bien ese centro de formación para los formadores, es decir, unos, que seremos probablemente los usuarios, pero también las personas que se van a capacitar para impartir cursos, talleres, diplomados y demás” (1.7.5.3).*

- Asimismo, ellos identifican la necesidad de que coordinadores y directores se eduquen para la mejor gestión de lo académico y el liderazgo docente.

*“Rapidísimo, la formación docente tiene que extenderse también a la formación directiva, pero con un enfoque distinto al que ha tenido rectoría en los últimos años”. (4.1.9.1).*

También se reconoce la relevancia que tiene el brindarles acompañamiento y seguimiento en la formación que se les ofrezca.

*“...que la aplicación de todo esto que se ofrezca se evalúe, después de un año vayas con el profesor: ¿lo aplicaste en el aula?, ¿y qué pasó?, ¿y qué resultó y qué te funcionó y qué no?, ¿y qué cambiarías? Porque tomamos el curso, ya lo aprobamos y nos dan nuestro diplomita, lo colgamos ahí, y ya, nunca más lo volvemos a usar y no lo aplicamos con los alumnos...” (2.1.10.6).*

Se identifica la necesidad de reconocer el esfuerzo de formación y apoyar con la liberación o el pago de horas para la formación.

*“...se tiene que dar el tiempo a los profesores, y también se tiene que reconocer a los profesores con lo que están tratando de implementar, y así jalar esa inercia con los que no quieren, esa resistencia” (2.1.10.1).*

Es clara la relevancia de evaluar todos los procesos formativos que se ofrezcan, para que se mantengan solo los que resulten útiles y cubran sus las necesidades e intereses

educativos y de desarrollo profesional, y estudiar y decidir la apertura y cancelación de la oferta de formación con base en evidencia sustantiva vinculada con las características y el perfil de las y los profesores a quienes va dirigida dicha oferta, así como a los requerimientos institucionales de las diferentes dependencias.

*“Entonces... la evaluación, ¿sí?, de alguna manera tendría que ser una actividad constante, no decir, bueno, ya dimos 20 cursos de rúbricas para exposición, pero ahora ya lo cancelamos y vamos al otro...” (1.6.4.4).*

Por último, se refirieron al perfil de los *formadores* que ellos opinan se requiere de quienes los van a formar.

*“Los cursos a los que nos envían están impartidos por los mismos colegas y a veces no tienen ni la misma preparación que uno, y pues eso desanima, a mí me desanima mucho” (6.9.1.7).*

### **Acerca de los contenidos para la formación**

Dentro de la subcategoría de *contenidos para la formación*, se construyó respecto a los siguientes tópicos: docencia, tecnologías, actualización de conocimientos disciplinares, desarrollo personal, bienestar físico y mental, comunicación oral y escrita, investigación, valores/ética, desarrollo de funciones psicológicas superiores, conocimiento institucional e idiomas.

De lo anterior, los tópicos que se vinculan a contenidos relacionados con la docencia se describen los siguientes:

- Las didácticas generales y específicas

*“Creo que, como docentes, una alternativa es generar cambios hacia la didáctica nueva, hacia la didáctica constructivista, hacia emplear esto de las competencias, de los saberes, de los cuatro pilares...” (1.8.5.5).*

- El diseño curricular y los planes de estudio

*“... en la facultad acaba de cambiar el Plan de Estudios, ahorita la verdad es un desgarrate, para nosotros mismos también como profesores, nosotros, la primera generación con este nuevo plan va en tercer año, la última generación del antiguo en cuarto año, entonces, nosotros, que damos clases en las dos, nosotros mismos nos hacemos bolas, la verdad; el Plan anterior es una cosa, el plan viejito es otra cosa, por ejemplo en el plan viejo se maneja Historia Clínica, en el nuevo plan es Expediente Clínico, entonces...” (5.9.3.1).*

- Las estrategias de enseñanza

*“... otra de las cosas es, a mí me gustaría que a los docentes se les enseñara a entender que los contenidos son importantes, pero no es lo más importante, creo que es más importante en este sentido lo que estoy hablando, por ejemplo, las estrategias de cómo voy a enseñar a interrogar a un alumno, ¿qué voy a hacer para que aprenda eso?” (4.8.5.3).*

- La evaluación del aprendizaje

*“...les damos conocimiento, pero ¿cómo lo probamos?, yo estoy muy satisfecho porque nos han enseñado a cómo medir todo lo que enseñamos: rúbricas, listas de cotejo y el mismo menú te dice, a ver, puedes evaluar tareas, presentaciones orales, o sea te da todo lo que tú puedes evaluar, y te da, pues sí, como armas para defender esas calificaciones...” (1.6.4.4).*

- Los materiales y recursos materiales y de infraestructura educativa

*“... hay que aprovechar toda esta cuestión tecnológica, porque lo importante es que los alumnos sepan y puedan resolver una ecuación, no importa si es pizarrón, no importa si es un programa de cómputo, pero hay que ir adaptándose a estos medios, ¿no?” (7.5.4.2).*

- Las características de los estudiantes

*“...creo que hoy en día, con el tipo de estudiantes que tenemos, está repercutiendo definitivamente en la formación de ellos, y pues a la vista están los resultados, con los índices de reprobación bastante elevados, que ha costado un montón de trabajo ir, ya no tratando de subirlos, sino mantenerlos” (8.8.3.5).*

- El concepto y función docentes

*“... se olvida el papel del profesor como orientador, guía, formador, eh, que tiene experiencia, etcétera, ¿no?” (1.2.3.6).*

- Los contenidos disciplinares

*“... Siempre los cursos dejan algo, pero yo me siento más satisfecho cuando de esos cursos que yo tomo, disciplinares... puedo aplicarlos, y algo me beneficia a mí y a mis alumnos” (7.5.3.2).*



- El modelo educativo por competencias

*“Hay distintos cursos en términos de competencias, análisis de las competencias, evaluación de las competencias” (1.6.4.3).*

Luego, sus comentarios reconocen a las *tecnologías* para el aprendizaje y el conocimiento; y las de la información y la comunicación como otro contenido relevante dentro de la formación que se les podría ofrecer, donde surgieron tres formas de considerar a este tópico como contenido de formación:

- Como apoyo técnico

*“... Excel para pasar las listas y ahorrarme estar sumando y sacando promedios; Word, básico, que todo el mundo debería de tomar; PowerPoint, platicaba con el maestro que de repente hay algunas presentaciones horribles donde los profes ponen imágenes y ponen encima letreros y ponen letritas chiquitas, y experimentan con todo lo que hay y no se entiende nada, entonces yo pienso que deberían de darles a todos los profes el uso de PowerPoint, pero por especialistas, por diseñadores gráficos que les digan qué colores usar, qué tamaños de letras, por qué no empalmar imágenes con letreros, y hacerlos más claros y saber usar realmente un PowerPoint, porque lo usamos, pero muy muy mal, ¿no?” (7.10.3.3).*

- Como apoyo en la comunicación con los estudiantes

*“...he tenido la oportunidad de dirigir trabajos de tesis y trabajar con los estudiantes de SUAyED, es muy complicado; a veces, luego le platico a mi coordinador y él me dice, ‘bueno, pues para eso tienes el aula virtual, el chat, toda esta parte que mencionan de las TICs; digo, yo no puedo trabajar eso, yo necesito que el chico se venga un tiempo aquí a la facultad, nos conozcamos...” (6.8.1.8).*

- Como recurso didáctico

*“Las TIC, se dice muy fácil y de manera muy despectiva decimos no, pero no es la solución... cuando uno conoce la herramienta descubre que tiene una base pedagógica para el uso de ella y eso compromete al docente para conocer qué estoy enseñando y qué quiero que el alumno aprenda; si esas son las premisas, todas las tecnologías son muy buenas, pero dentro de ellas hay unas que son mejores para lograr ese objetivo que estás buscando; claro, a nosotros nos obliga a estar actualizados, pero de ayer a hoy, porque ya hay nuevas herramientas...” (2.2.5.9).*

La importancia de actualizarse en el área del conocimiento en que se formaron de origen no fue expresada en todos los grupos o no tuvo énfasis o eco entre ellos. Los y las profesoras abordan otros temas que están vinculados con la docencia: su desarrollo personal, comunicación oral y escrita, comentarios sobre la necesidad de abordar contenidos formativos vinculados a los valores y la ética, bienestar físico y mental. También emergieron temas acerca del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, la creatividad y la innovación, y la investigación como temas de interés.

Los profesores de bachillerato no resaltan como una necesidad para el ejercicio de la docencia, el conocimiento institucional, mientras que los profesores de licenciatura sí lo consideran como un aspecto en el cual deben formarse.

En cuanto a los idiomas, los profesores de bachillerato lo consideran un aspecto para formarse, mientras que los de licenciatura no lo resaltan como una necesidad para el ejercicio docente.

### **Acerca del centro de formación docente**

Dentro de esta subcategoría denominada “sobre el centro de formación docente” emergieron dos contenidos específicos: las funciones del centro y la infraestructura e insumos y recursos educativos necesarios. La primera se refiere a cuál es el sentido, objetivos, fines educativos y metas que los participantes de los grupos focales consideran necesarias que el Centro de Formación Docente asuma; la segunda se refiere a las instalaciones y servicios que consideran necesarios para que se desarrollen los procesos de formación de manera adecuada.

Respecto a las funciones que el Centro de Formación Docente debe asumir, entre ellas se resaltaron: que necesita centrarse en la armonización de la oferta que se desarrolla en las diferentes entidades de la universidad, atendiendo a las necesidades específicas de cada una de estas y a las necesidades e intereses de la demanda real y potencial de profesoras y profesores de ambos niveles educativos que requieren de formación y profesionalización para la enseñanza universitaria. Otro elemento que destacaron fue el de impulsar en toda la Universidad la difusión de los procesos formativos que se oferten, así como organizar de manera innovadora la oferta educativa y revisar cada uno de los procesos formativos de la oferta existente en la UNAM, desde su planeación, hasta la evaluación y seguimiento.

- **Funciones**

*“Debe de haber instancias universitarias de coordinación y de promoción de la actividad y de fomento y apoyo, pero no de control del proceso, sino de coordinación y supervisión” (3.10.4.6).*

*“¿Qué debe de ser el Centro? El centro yo creo que más que ser una instancia, como su palabra lo dice, centralizada de formación docente; la formación docente la debe de dar en sitio, en las escuelas, en las aulas, en los salones, en los laboratorios” (3.10.4.5).*

*“Debe ser un organismo descentralizado donde participe en conjunto con los departamentos de desarrollo académico de cada facultad, y sea el encargado de regular y supervisar los cursos, y los objetivos que tengan esos cursos” (3.2.5.1).*

También se señaló el tema de la infraestructura e insumos necesarios para poner en funcionamiento el centro de formación. Al respecto se hicieron tres propuestas principales: la primera refiere a aprovechar las instalaciones destinadas a la formación de profesores o educación continua que ya existen dentro de las entidades de la Universidad para ofertar lo que el centro de formación docente proponga; la segunda enfatiza que si de una nueva construcción se trata, se necesitan erigir varios edificios que figuren como sedes de formación, para que a todos los profesores les resulte accesible y no sólo a los del campus central; y la tercera, propone tomar en cuenta dentro de una obra nueva, la disposición de espacios flexibles, que permitan la impartición de educación formal, pero también no formal: espacios de relajación, para práctica de deportes, conversaciones, mediateca, biblioteca, así como la consideración de un espacio para ofrecer y consumir alimentos, y un amplio estacionamiento. Que sea un espacio cómodo y bonito.

- Infraestructura e insumos

*“Es importante utilizar el tipo de infraestructura que ya se tiene en la mayoría de la universidad en educación continua, con este tipo de grupos multidisciplinarios exclusivo para la formación” (1.11.4.4).*

*“Un lugar donde tendría que haber espacios de mucha interacción con otras disciplinas para conservar esto de la multidisciplinaria, pero que fuera mucho más flexible también en ese sentido” (2.5.5.2).*

*“... el poder tener un espacio de relajación, de tener música tranquila, –tengo un grupo complicado y me vengo escuchar música 10 minutos y ya regreso a la batalla–, porque eso nos permite también mucha claridad, ¿qué hacen los japoneses?, simplemente en la empresa Google, cómo llegan –están hasta aquí, se van, se relajan y regresan con toda la actitud–.” (4.5.3.4).*

Respecto al equipamiento del centro de formación, los docentes resaltan el hecho de considerar computadoras, proyectores, dispositivos para audio y videograbación,

que cuente con red de internet y con todos los recursos necesarios y considerados para el desarrollo de las actividades formativas que se programen. Además, consideran relevante ofrecer los insumos necesarios para cada uno de los procesos formativos que se lleven a cabo: café y galletas, así como material de papelería, dado que lo asumen como una atención que tiene hacia los participantes, pues en muchas ocasiones, por los tiempos de traslado, por agendas apretadas o por otra cantidad de circunstancias llegan sin comer.

### **Acerca de las condiciones institucionales básicas para el ejercicio de la docencia**

La última subcategoría se refiere a las *condiciones institucionales básicas para el ejercicio de la docencia*. Los aspectos que ellos consideran como condición necesaria y parte de cualquier propuesta de formación docente, son la estabilidad laboral de los profesores, identificar buenas prácticas docentes y valorar el compromiso y responsabilidad de los profesores en la docencia, las actitudes éticas acordes a los valores de la UNAM, y la salud psico-social de los profesores. A continuación, se presentan algunos comentarios al respecto:

- Mayor seguridad y estabilidad laboral

*“...no saber qué va a pasar con nosotros a futuro, yo creo que es una carga muy fuerte porque... conforme uno va creciendo uno quisiera una mayor seguridad y estabilidad laboral, de alguna manera” (2.11.3.8).*

*“...creo que el apoyo que necesitamos empieza por otro lado y no por más clases, porque apoyo a la docencia suena a eso: vamos a darles clase de cómo dar clase, docencia para la docencia; y estoy pensando, sin entrar en lo evidente que es que los profesores de asignatura tengan tiempos completos y que los tiempos completos puedan tener, en vez de nivel A, nivel B, sin entrar en las cuestiones de salario, yo no sé cómo un profesor de artes plásticas puede dar clases sin óleos o sin un caballete o sin suficiente iluminación en el espacio, no sé cómo un profesor de música puede dar clase en un espacio donde hay un escándalo junto y no hay aislamiento en los espacios, yo puedo decir, en particular con teatro, que tenemos que dar clases de iluminación donde no hay, y donde no hay electricidad, por ejemplo” (6.5.11.1).*

- Seguimiento y acompañamiento a profesores

*“Creo que una parte importante debería de ser este seguimiento que pueden dar a los profesores que le tengan realmente un amor a la universidad, un amor por la docencia para darnos esa estabilidad económica y emocional” (2.11.3.11).*

- Aprendizaje social, situado y participativo

*“¿Y qué es lo que se espera? Eso, se espera poder dar los conocimientos que se tienen y también herramientas, herramientas de laboratorios, de que no estén tan cerrados y que se pueda dar mayor vinculación con algunas otras materias” (3.7.3.5).*

- Espacios para atender estudiantes en distintas dependencias para profesores de asignatura

*“...estamos cuatro o cinco profesores en un espacio, y eso también implica que cuando nuestro alumno se acerca y quiera comentarnos algo, o sea —¡ups!, yo te estoy aquí escuchando, y el otro, y el otro, y el otro—, entonces, los espacios han sido un terreno de dificultad porque han crecido carreras, y los de asignatura no tienen a veces espacio, ni donde dar tutoría, en fin, un sin número de cosas, pero se hace lo que se puede con lo que se tiene” (4.1.3.5).*

- Bienestar y salud psicoemocional

*“...nuestra estabilidad de corte emocional y también económica también tiene que ver con cómo nos acercamos a los chicos, cómo llevamos a cabo nuestra labor” (6.8.1.7).*

*“...tratar de aprovechar la oportunidad para tener un equilibrio y tener mejores condiciones laborales, para que nosotros realmente podamos laborar”. (6.4.2.1).*

- Las TAC y las TIC

*“...las nuevas herramientas, las tecnologías, podrían aportar muchísimo, pero creo que están a años luz en términos de la realidad de la universidad, por lo menos en casi todos los campus, entonces, eso también afecta” (6.3.6.5).*

Los profesores comentaron que es importante tomar en cuenta, a la par de todo lo concerniente a la formación de los docentes, las condiciones en que ellos tienen que ejercer la docencia en la Universidad, que van desde condiciones laborales (de contratación, prestaciones y obligaciones), hasta condiciones físicas de las aulas, equipamiento y número de estudiantes que deben atender por clase, mismas que impactan la forma en que los docentes reciban la oferta formativa, y la posibilidad de que la formación que se les brinda, repercuta de manera directa en la mejora de sus prácticas educativas.

## Conclusiones

La información que arrojó este estudio tuvo la función de orientar ciertas decisiones académicas para diseñar y elaborar los lineamientos y políticas del proyecto de formación y profesionalización docente, y para diseñar el modelo de inducción y formación inicial, de profesionalización docente, así como construir una estructura curricular y los programas y modalidades educativos que fueran acordes al perfil de profesor y sus necesidades identificadas por ellos mismos.

Se consideró importante vincular esta información con aquella que se define en el Estatuto de Personal Académico y la legislación de la UNAM. Se buscó, sobre todo, conocer las particularidades de formación y necesidades para mejorar la práctica educativa ante la diversidad de docentes de nivel medio superior, de CCH y de ENP, como de los profesores del nivel superior, tanto en sus distintas áreas del conocimiento como en la distribución de los campus en los distintos espacios urbanos de atención universitaria de la Ciudad de México. Toda vez que contribuye a ampliar la visión y el marco estratégico para definir los intereses y las necesidades de aprendizaje, formación y profesionalización del profesorado universitario (CODEIC, 2018, p. 90).

Con base en lo anterior, van surgiendo elementos puntuales para considerar en el proyecto de formación y profesionalización de los y las profesores de la UNAM. Por ejemplo:

*Acerca de la relación entre UNAM y el profesor, se identifican tres puntos primordialmente:*

- 1) Fomentar procesos y espacios de construcción de la identidad del profesor universitario.
- 2) Construir espacios y procesos de formación y profesionalización docentes para la creación y desarrollo de una cultura académica de la docencia profesional universitaria con rigor y base científica y humanista en la UNAM.
- 3) Reorganizar el sistema de formación, superación y desarrollo docente. Desarrollar el conocimiento y análisis de la docencia universitaria y de la UNAM, sus procesos, fines, filosofía, historia, leyes, normas y lineamientos de formación, desarrollo y profesionalización docente para atender las funciones sociales que se le encomendaron, acorde a los retos del siglo XXI.

*Acerca del nivel, tipo y modalidad educativa para formar a los profesores de la UNAM en particular, y de las IES en general en México:*

- 1) Diseñar, desarrollar, implementar y evaluar distintos niveles y tipos de programas de educación superior de posgrado y de educación permanente y continua.

- 2) Diseñar, abrir y operar especialidades y diplomados, y una oferta sistemática, estructurada, flexible, múltiple, variable, inter y multidisciplinar.
- 3) Dicha oferta de programas de formación y profesionalización de los profesores y las profesoras requiere ser tanto formal, como no formal, así como garantizar espacios para la educación informal y el fomento de las comunidades de práctica y el bienestar personal del profesor, tanto en su desarrollo humano como en sus derechos a la salud física, psicológica y social acorde a los derechos y valores universitarios.

*Acerca de las actividades para la formación y profesionalización*, necesitan planearse acuerdos a los cambios que esperan tanto profesores como estudiantes. Este estudio necesita complementarse con la opinión y puntos de vista de los estudiantes. También, será de gran utilidad relacionar este estudio con los resultados de las evaluaciones institucionales de los estudiantes a sus profesores. Asimismo, implementar un centro de estudios para el aprendizaje y la docencia universitarias que realice investigación para la solución de problemas y la toma de decisiones acerca del mejoramiento de los aprendizajes y la enseñanza.

*Acerca de los programas cortos y los de largo aliento* que deben formar parte fundamental de las nuevas propuestas de formación y profesionalización necesitan atender tanto la dimensión teórica como las distintas necesidades e intereses de la práctica, fundamentalmente aquellas de las didácticas específicas, de las TIC y TAC, de la relación y el vínculo pedagógico con los estudiantes y los grupos, el bienestar psicoemocional, temas actuales de la vida de los jóvenes y de los problemas educativos contemporáneos en educación superior.

Esto mediante distintos tipos y modalidades, sean de manera individual con acompañamiento personal o por pequeños grupos de profesores en los escenarios del ejercicio docente, esto es directamente en la práctica, así como una oferta educativa de formación profesionalización de modo grupal hacia el fomento de comunidades de práctica docente, para la mejora de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de los profesores.

Por otra parte, ellos necesitan y aprecian los espacios de educación formal básicos, de educación continua y permanente, como de especialidad y posgrado, a través de una oferta de educación formal y de educación no formal en temas, dilemas e innovaciones que ofrezcan espacios de reflexión, colaboración y cooperación con significado y sentido docente claro, unívoco y dirigido a metas y objetivos puntuales con resultados basados en evidencias sustantivas y con rigor científico para la solución y transformación de su práctica docente de manera efectiva e inmediata.

*Acerca del contexto para el aprendizaje* necesario para construir relaciones interpersonales y con uno mismo, relación de expansión, desarrollo y crecimiento profesional, que se sustentan en los conocimientos fundamentales de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los vínculos pedagógicos sólidos, de servicio, democráticos y humanistas; y en los valores humanos dirigidos hacia actitudes y relaciones entre pares profesionales y entre profesores y estudiantes, así como entre alumnos para llevarlos hacia la excelencia académica.

De contextos socioculturales de la excelencia en los aprendizajes y *acerca de las comunidades de aprendizaje y de práctica docente* que fomenten una práctica guiada entre pares, una participación colaborativa y cooperativa y un aprendizaje fundamental, crítico, significativo para la solución de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje universitarios nacionales; todo esto en espacios socioculturales de desarrollo y bienestar para la construcción de las identidades de los profesores universitarios según disciplinas, en la inclusión social de las diferencias de género, ideológicas, de etnias y creencias, de diversas identidades profesionales, pero una identidad docente común: la universitaria.

La formación de formadores y de profesores universitarios implica *la gestión de lo académico* como uno de los aspectos clave para la calidad de la enseñanza de las IES. Buscar tener una formación y profesionalización del profesor universitario que esté institucionalizada y que su implantación corresponda a una implementación conforme a la regulación y acorde a las necesidades reales de los distintos actores educativos de la UNAM, es una tarea y una deuda pendiente institucionalmente. Es importante escuchar y atender los puntos de vista de estudiantes y profesores, así como de funcionarios y administradores de lo académico. Se requiere aún analizar de dichas necesidades reales de manera permanente, tanto las necesidades de índole personal, profesional y comunitarias, así como realizar estudios de evaluación de la calidad de los programas de formación y profesionalización de la UNAM, y del seguimiento de los egresados como profesores y formadores de dichos nuevos modelos y programas educativos específicamente creados para formar y profesionalizar a las y los profesores de la UNAM.

Diseñar, implementar y evaluar una propuesta curricular hecha a la medida de los fines y metas institucionales, de las necesidades e intereses reales de los profesores y vinculados a los resultados de aprendizaje y la evaluación de la docencia con base en evidencias. Así como considerar los resultados de la investigación educativa (Steinert, 2016; Ramírez, 1999; Rueda, 2016) tanto nacional e internacional de los diferentes programas de formación docente (*“faculty development”*) de otras universidades que han mostrado calidad e innovación en sus modelos de intervención y resultados en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.



## Referencias

- Adler, A. H. (1983). Panorama de la formación de profesores universitarios en México. *Revista de La Educación Superior*, 12(Abril-Junio), 1-16.
- ANUIES. (1975). Programa Nacional de Formación de Profesores. Informe de Actividades (1972-1974). Asamblea General Ordinaria del ANUIES. Recuperado de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista14\\_S2A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista14_S2A2ES.pdf)
- Aramburuzabala, P. (2013). Modelos de formación docente universitaria. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/bdm.565>
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. (Cuadernos de docencia universitaria, núm. 25). Barcelona: Octaedro.
- Benedito, V., Imbernón, F., & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 24.
- CODEIC. (2019). *Lineamientos generales de formación y profesionalización de profesores de los sistemas de educación media superior y superior de la UNAM*. México, UNAM. (Mimeo).
- Concepción, P., Fernández, M., & González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, XX(4), 1-24.
- De Agüero, M. (2013). *Aprendizaje y desarrollo, 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE.
- De Agüero, M. (2000). Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 71-111.
- Ducoing, P. (2013). *Procesos de Formación, 2001-2011*. (Volúmenes I y II). México: ANUIES-COMIE.
- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. I. (2017). Grupos focales una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Altopiedi, M., & Torres, J. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, 6.
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2002), 1-14. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Harden, R.M. and Joy Crosby. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/014215900409429>
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Hargreaves, A. (2001). *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

- INEE (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*. México, INEE.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
- McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. México: Paidós.
- Muguerza, N. N. (2004). *El proceso de la formación docente en la educación superior hacia una calidad de excelencia* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).
- Prellezo, J. M. (2008). *Diccionario en ciencias de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Ramírez, J. L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, (86). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208607>
- Reséndiz, J. (2004). *Análisis de las tendencias de formación docente en la educación superior en México de 1970 a 1990* (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rueda, B. M. (Coord.). (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México: UNAM-IISUE.
- Sánchez-Olavaría, C., & Huchim-Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(23), 148-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301008>
- Sandoval, Moreno, Francisca Delia. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para La Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 6, Núm. 11 (julio-diciembre).
- Steinert, Y., et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786.
- Tinto, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. *Providencia*, (29), 135-173.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. México: Paidós.
- Zuñiga, E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Y Humanidades*, XII(2), 207-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65412211>

