

Formación Docente en la UNAM:

Antecedentes y la voz
de su profesorado

Editores:

Melchor Sánchez Mendiola

Ana María del Pilar Martínez Hernández



Formación Docente en la UNAM:

**Antecedentes y la voz
de su profesorado**

Formación Docente en la UNAM:

Antecedentes y la voz
de su profesorado

Editores

Melchor Sánchez Mendiola

Ana María del Pilar Martínez Hernández



Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado

Primera edición

UNAM, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, 2019

Editores

Sánchez Mendiola, Melchor

Martínez Hernández, Ana María del Pilar

Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado/ Sánchez Mendiola, Melchor,

Martínez Hernández, Ana María del Pilar. —1ª ed. — Ciudad de México, UNAM, 2019.

p. 508

ISBN 978-607-30-1963-7

1. Educación.

Formación Docente en la UNAM:

**Antecedentes y la voz
de su profesorado**

Editores:

Melchor Sánchez Mendiola

Ana María del Pilar Martínez Hernández

DR. © 2019, Universidad Nacional Autónoma de México
Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México.
www.codeic.unam.mx

© 2019, Imagia Comunicación, S de RL de CV,
por características tipográficas y de diseño editorial
pedromaria.imagia@gmail.com



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>. La cual permite compartir
(copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato) y adaptar
(remezclar, transformar y construir a partir del material) la obra.

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia,
e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no
de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No Comercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir Igual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material,
debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Derechos reservados conforme a la ley.

ISBN: 978-607-30-1916-3

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

PRÓLOGO

Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado.	11
<i>Dr. Enrique Graue Wiechers.</i>	

INTRODUCCIÓN	13
------------------------	----

CAPÍTULO I

¿Por qué es fundamental un Proyecto de Formación y Profesionalización Docente en la Universidad Nacional Autónoma de México?	15
<i>Melchor Sánchez Mendiola, Ana María del Pilar Martínez Hernández, Alan Kristian Hernández Romo.</i>	

SECCIÓN I

ANTECEDENTES Y DESARROLLO DEL PROYECTO.	31
---	----

CAPÍTULO II

La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos.	33
<i>María de las Mercedes de Agüero Servín.</i>	

CAPÍTULO III

Caracterización de las figuras académicas en la UNAM.	77
<i>Ruth Torres Carrasco, Adriana Aguilera Ramos, Alma Rocío Hernández Guzmán, Oscar Escamilla González.</i>	

CAPÍTULO IV

La utilidad de la evaluación docente para definir estrategias de desarrollo profesional.	119
<i>Laura E. Rojo Chávez, Adrián Martínez González, Virginia González Garibay, Héctor Lee García, Isela Ibarra Bocardo, Miriam E. Iñiguez Galindo, Ana María Obregón Lemus, María Luisa del Carmen Pacheco Cámara, Karla Sosa Ramírez, Melchor Sánchez Mendiola.</i>	

CAPÍTULO V

Diseño del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM: una experiencia con la herramienta “Pensamiento de Diseño”.	139
<i>Alan Kristian Hernández Romo, Melchor Sánchez Mendiola.</i>	

SECCIÓN II

LA VOZ DE LOS DOCENTES DE LA UNAM.	159
--	-----

CAPÍTULO VI

Diseño, Desarrollo y Análisis de los Grupos Focales para el Proyecto de Formación Docente de la UNAM.	161
---	-----

Ana María del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, Alan Kristian Hernández Romo, María de las Mercedes de Agüero Servín, Adriana Olvera López, Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez, Maura Pompa Mansilla

CAPÍTULO VII

La construcción de la identidad de los profesores de educación media superior y superior de la UNAM: un estudio cualitativo a partir de grupos focales.	191
---	-----

Maura Pompa Mansilla, Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez, Adriana Olvera López.

CAPÍTULO VIII

La formación y profesionalización de las profesoras y los profesores de la UNAM para la enseñanza universitaria.	241
--	-----

Un estudio cualitativo con grupos focales para la enseñanza universitaria.

María de las Mercedes de Agüero Servín, Ruth Torres Carrasco, Adriana Olvera López, Yazmín Alejandra Lara Gutiérrez, Maura Pompa Mansilla, Ana María del Pilar Martínez Hernández.

SECCIÓN III

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAM.	309
---	-----

CAPÍTULO IX

Explorando nuevos campos: hacia la promoción del bienestar docente.	311
---	-----

Guillermo Martínez Cuevas (FFYL)

CAPÍTULO X

El proyecto de investigación y docencia colaborativas del IISUE-CCH.	327
--	-----

Juan Fidel Zorrilla Alcalá (IISUE).

CAPÍTULO XI

Diálogos entre la docencia y la investigación. Una estrategia a través de incidentes críticos.	343
--	-----

Concepción Barrón Tirado, Yareni Annalie Domínguez Delgado (CUAED).

CAPÍTULO XII

La formación docente ante los desafíos por fortalecer la educación en el bachillerato preparatorio. 357

Laura Ramírez Juárez (ENP).

CAPÍTULO XIII

Experiencias sobre formación docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). 367

José Ruiz Reynoso (CCH).

CAPÍTULO XIV

Por una constante transformación de la docencia en B@UNAM. 377

Jackeline Bucio (CUAED).

CAPÍTULO XV

Formación docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. 393

Francisco Cervantes Pérez, Concepción Barrón Tirado (CUAED).

CAPÍTULO XVI

Formación de profesores para la integración de TIC en la práctica docente.

La experiencia de la CTE-h@bitat puma. 415

Marina Kriscautzky Laxague (DGTIC).

CAPÍTULO XVII

Evolución del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD): cuatro décadas de estrategias para fortalecer la formación de profesores en la UNAM. 431

Laura Luna González y Carlos Arámburo de la Hoz (DGAPA).

CAPÍTULO XVIII

Experiencia, reflexiones y evidencias de formación docente en la UNAM. 449

La creación de los espacios de formación en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Ingeniería.

Ruth Torres Carrasco (FCA) y Oscar Agustín Segura Garfías (FI).

CAPÍTULO XIX

Espacios para aprender. Haciendo proyectos y productos. 473

Luis Francisco Equihua Zamora (CIDI)

CAPÍTULO XX

Posibles futuros de la formación docente: Un ejercicio de imaginación. 487

Guadalupe Vadillo Bueno (CUAED)

DATOS DE AUTORES. 499

PRÓLOGO

FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAM: ANTECEDENTES Y LA VOZ DE SU PROFESORADO

Los ejercicios diagnósticos son indispensables para descubrir necesidades y posibles carencias; son también una fuente de información esencial para encontrar áreas de oportunidad que contribuyan a mejorar el desarrollo institucional.

El libro *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* es el resultado de reunir a casi 100 profesores procedentes de las cuatro áreas del conocimiento y del bachillerato, en ocho grupos focales distintos, para realizar un ejercicio cuya magnitud no tiene precedente en nuestra casa de estudios. A partir de este se busca conocer de viva voz las percepciones del profesorado sobre sus necesidades, problemáticas, intereses y expectativas en relación con la formación docente, y así beneficiar a los más de 40 mil académicos con los que cuenta actualmente la Universidad de la Nación.

A partir del material generado en las discusiones y reflexiones dentro de los grupos focales, los editores, el Dr. Melchor Sánchez Mendiola, Coordinador de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, y la Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández, Directora de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, en colaboración con un grupo de académicos reunidos en el Comité del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de nuestra institución, recopilaron y analizaron información relacionada con los modelos de formación docente, el perfil de los profesores, sus necesidades y la situación en la que se encuentran en cuanto a la capacitación que han recibido; también se introdujeron en las prospectivas de la formación docente para proyectar lo que, considerando el diagnóstico actual, podría ser un modelo apropiado a la Universidad Nacional Autónoma de México. En esta obra se incluyen participaciones de académicos y funcionarios de diversas entidades y dependencias universitarias, presentando un panorama amplio de la historia y el estado actual de la formación docente en nuestra Casa de Estudios.

La Coordinación de Desarrollo e Innovación Curricular se creó en 2015 para cumplir con diversas funciones, entre las cuales destaca el impulso del desarrollo profesional docente. Así, este libro surge como parte de dicho proceso, que es el de desarrollar, implementar y evaluar innovaciones educativas, estrategias curriculares, métodos de enseñanza y evaluaciones a fin de que contribuyan a la formación y capacitación del profesorado en la UNAM.

En nuestra Universidad existe la convicción de que, para seguir siendo la institución de educación superior más importante del país, debemos identificar continuamente las áreas que requieren evolucionar y modernizarse.

En este sentido, *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* es un material invaluable que, además de tocar un tema poco explorado por la literatura, nos permite contar con información novedosa sobre las necesidades y el sentir de uno de los pilares de la Universidad Nacional: su personal docente.

Dr. Enrique Graue Wiechers

Rector

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, mayo de 2019

INTRODUCCIÓN

**¿POR QUÉ ES FUNDAMENTAL UN PROYECTO DE FORMACIÓN Y
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO?**

CAPÍTULO I

¿POR QUÉ ES FUNDAMENTAL UN PROYECTO DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO?

MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA, ANA MARÍA DEL PILAR MARTÍNEZ HERNÁNDEZ,
ALAN KRISTIAN HERNÁNDEZ ROMO

“Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.”

Paulo Freire

“Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñamos a los de ayer, les robamos el mañana.”

John Dewey

“Enseñar es un ejercicio de inmortalidad.”

Rubem Alves

¿Qué es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y cuál es su papel en la educación en México?

Puede parecer extraño que iniciemos este libro intentando definir a la UNAM, tarea que se antoja harto difícil, ya que, para gran parte de la población mexicana, esta es más que una universidad. Es, sin duda, la institución educativa más grande e importante del país; y, en varias evaluaciones externas nacionales e internacionales, es considerada una de las principales instituciones de educación superior de América Latina (TopUniversities, 2018).

La UNAM integra a cerca de medio millón de personas, entre estudiantes, docentes y trabajadores administrativos de los niveles de educación media superior, licenciatura y posgrado. Actualmente imparte más de 120 carreras de licenciatura; tiene el programa de posgrado más amplio del país, y su sistema de bachillerato es el más competitivo en México. Los datos cuantitativos de la Universidad siempre impresionan, ya que su magnitud supera con mucho a las demás instituciones de educación superior del país. Esas cifras, como es natural en una institución tan grande, son dinámicas, por lo que se recomienda al lector

interesado en la numeralia de la institución, visitar el portal de estadística universitaria (UNAM, 2018b).

La UNAM es un organismo público autónomo, que se fundamenta en los principios de libre investigación y libertad de cátedra, para desarrollar sus tres principales tareas: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (UNAM, 2018a). Es la principal institución generadora de investigación científica, social y humanística del país, y cuenta entre sus egresados a los tres premios Nobel mexicanos. La Universidad tiene profunda relevancia e impacto cotidiano en prácticamente todos los aspectos de la vida nacional, ya que como organización compleja aloja todas las corrientes y manifestaciones del pensamiento en la ciencia, las humanidades, las artes y, en general, toda la cultura; estos atributos le dan la riqueza incomparable de cultivar múltiples visiones que le permiten promover la fertilización cruzada de ideas, opiniones y marcos epistemológicos que la mantienen dinámica y vibrante.

Es importante destacar que, sin menoscabo de la variedad casi infinita de actividades universitarias, la principal tarea de la UNAM es la educación, íntimamente ligada con la investigación acerca de las condiciones y problemas nacionales, así como con el crecimiento, conservación y difusión de la cultura.

Con aproximadamente 350,000 estudiantes y más de 40,000 académicos (UNAM, 2018b), es evidente que el compromiso educativo de la institución es enorme y de una intrincada complejidad, ya que tiene la gran responsabilidad de proveer los espacios e infraestructura apropiados para que los procesos de formación y aprendizaje ocurran de forma permanente, fluida y apropiada. Si bien las autoridades universitarias y las dependencias que colaboran en su funcionamiento tienen una profunda obligación institucional para que los estudiantes reciban y sean partícipes de una educación de la mayor calidad posible, es fundamental la participación de los académicos responsables de las actividades de formación.

Si los estudiantes son la razón de ser de la Universidad, los docentes son el elemento principal para que los alumnos logren sus metas académicas. Por ello, es imprescindible que, además de contar con los conocimientos y habilidades disciplinarias, los docentes estén formados y actualizados en aspectos específicos relativos y relevantes para la enseñanza en su campo disciplinario. Esta tarea debe ser el resultado de un intenso esfuerzo coordinado y conjunto entre los diversos elementos estructurales de la institución y visiones claras, certeras, actualizadas y prospectivas respecto a los perfiles docentes que reclama la institución; acompañadas de procesos de valoración y reflexión de los retos que la sociedad mexicana demanda de la educación universitaria en la actualidad, así como de las necesidades normativas, percibidas y expresadas, relacionadas con la formación y profesionalización docente.

El Dr. Enrique Graue Wiechers, Rector de la UNAM, ha puesto en marcha diversas acciones desde el inicio de su gestión con el fin de promover el desarrollo

académico de los docentes, la innovación educativa y la profesionalización de la evaluación en educación. El presente libro es el resultado de los trabajos de una de estas líneas de acción.

El Proyecto de Formación y Profesionalización Docente en la UNAM: ¿por qué y para qué?

Para las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, la docencia representa la tarea primordial de su razón de ser. La formación recibida en IES de carácter público representa la única posibilidad de movilidad social para el mayor porcentaje de los jóvenes matriculados en este nivel de estudios, por lo que la demanda de un espacio para formarse en alguna carrera profesional se ha mantenido constante desde hace más de cinco décadas y, de hecho, es cada vez mayor. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México (INEGI), el número de estudiantes matriculados en alguna IES del total de las entidades federativas ascendió a poco más de 3'700,000 en el ciclo escolar 2016-2017 (INEGI, 2018). Con base en los datos del INEGI y de los ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública, a través del Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa, (SEP, 2017) del ciclo escolar 2016-2017, en los 32 estados del país existen 5,311 instituciones de educación media superior, superior y de posgrado en las que desempeñan la función docente 388,310 profesores; si a esta cifra sumamos los alrededor de 40,000 docentes que ofrecen servicios de capacitación para el trabajo en las diversas instituciones públicas y privadas, el número de docentes se incrementa a alrededor de 430,000. En la Ciudad de México y el Estado de México se concentra poco más del 50% del profesorado del nivel medio superior y superior del país, que desarrolla su labor formativa en 3,711 instituciones, cifra que representa casi el 70% de las IES de la República Mexicana.

En este complejo entramado educativo nacional, se toma en cuenta el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND), con la intención de vincular las tareas universitarias de docencia, investigación y difusión de la cultura con los retos educativos del país (Presidencia de la República, 2019). Se requiere robustecer la formación de mujeres y hombres comprometidos con una sociedad más justa y próspera. La necesidad del capital humano no es solo el reflejo de un sistema educativo con limitaciones, sino de la conjunción de muchos otros factores. La insuficiencia de docentes con formación en los campos didáctico-pedagógicos representa una necesidad a satisfacer por parte de las IES y, para la UNAM, constituye un factor de oportunidad para retomar el liderazgo en la formación y profesionalización de docentes universitarios, cuyo impacto se vea reflejado en las futuras generaciones que enfrentarán retos complejos en su desarrollo personal y profesional. Por ello, invertir en infraestructura, programas y tareas específicas para que el profesorado universitario adquiera conocimientos y habilidades metodológicas e instrumentales,

así como actitudes que mejoren sus formas de enseñanza, es una estrategia prioritaria para el país.

A través de todos estos aspectos se debe responder no solo a la necesidad de contar con más y mejores docentes, sino de contribuir a la mejora de la calidad educativa en el nivel superior. Es prudente enfatizar que el término “calidad educativa” se ha tergiversado tanto que es difícil usarlo sin provocar una reacción de sano escepticismo, o de rechazo absoluto ante su uso ligado a la noción de “productividad” industrial y empresarial, sin embargo, consideramos que es pertinente rescatarlo colocando el rigor académico y el profesionalismo docente en el centro de la discusión.

En el PND 2019-2024, el tema educativo se ubicó en el Objetivo 2.2 “Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas”, en el cual se ubican estrategias que le atañen a la Universidad. En particular, la Estrategia, 2.2.4 “Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas” (Presidencia de la República, 2019), resulta particularmente relevante para el objetivo de este libro. Articulando lo anterior con el proyecto educativo de la UNAM, existen dos documentos principales que en el plano institucional agrupan las estrategias y líneas de acción que deben llevarse a cabo para cumplir con las funciones sustantivas de la Universidad: el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (PDI) (UNAM, 2017a), y el Programa Anual de Trabajo del Rector¹.

El PDI es el documento en el que la Universidad plasma las líneas de acción, programas y políticas que permiten dar solución a las necesidades sociales a las que debe responder la institución, tales como la inserción exitosa en el campo laboral de egresados universitarios competentes, con una formación humanística que los habilite como agentes de cambio social con “pensamiento autónomo y crítico... capaces de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (UNESCO, 1994). Para lograrlo, es necesario enfocar la atención en la tarea que desempeñan los docentes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, pues son ellos quienes tienen la encomienda de preparar a los futuros profesionistas.

La Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM

Para poder cumplir con los programas, metas y objetivos estratégicos expuestos en los documentos mencionados, la UNAM distribuye en su estructura organizacional

¹ (<http://www.rector.unam.mx/doctos/PTR-2017.pdf>). En este caso nos remitimos al Programa Anual 2017, aunque hay que señalar que cada año se publica el programa respectivo.

dichas responsabilidades. Con la finalidad de dar una orientación académica a sus proyectos estratégicos, el 30 de noviembre de 2015 se publicó en la *Gaceta UNAM* el “Acuerdo que Reorganiza las Funciones y Estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México”, acuerdo rectoral en el que quedó plasmada la creación de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), cuya misión es participar con la Universidad en el desarrollo, implementación y evaluación de innovaciones educativas, estrategias curriculares, métodos de enseñanza y evaluación, basados en la mejor evidencia disponible, para impulsar el desarrollo profesional docente y el aprendizaje complejo de los estudiantes (UNAM, 2015).

Para cumplir dicha misión, la CODEIC tiene como funciones:

- I) Establecer lineamientos generales para la mejoría de la calidad de los procesos educativos y de evaluación.
- II) Planear, desarrollar y proponer modelos curriculares innovadores congruentes con la misión y visión institucionales, acordes con la realidad del país e internacional.
- III) Colaborar con las diversas instancias institucionales en la creación, diseño e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje novedosas, basadas en la mejor evidencia educativa disponible.
- IV) Promover, generar y evaluar innovaciones educativas que contribuyan a modernizar y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles de estudios de la Institución.
- V) Colaborar con las entidades académicas en el diseño, implementación y evaluación de planes y programas de estudio.
- VI) Establecer el marco de referencia de la evaluación del y para el aprendizaje de los alumnos, propiciando la profesionalización de la evaluación educativa y la alineación de la misma con el currículo y los métodos de enseñanza.
- VII) Coadyuvar con las instancias pertinentes de la Universidad en la generación, análisis y disseminación de trabajos de investigación en educación y evaluación relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- VIII) Participar con instituciones y organismos nacionales e internacionales afines en la discusión, revisión y desarrollo de métodos educativos e innovación curricular que fortalezcan la educación superior a nivel institucional y nacional.
- IX) Disseminar y dar seguimiento a las experiencias de innovación educativa, desarrollo curricular y evaluación realizadas en la UNAM.
- X) Suministrar a las instancias que la Rectoría determine, los resultados de los estudios de evaluación, así como aquellos de los programas de desarrollo educativo realizados en la dependencia.

- XI) Proponer y generar materiales de apoyo sobre temas y problemas de evaluación y de desarrollo educativo que contribuyan a beneficiar la calidad de las funciones sustantivas que realizan las entidades académicas y, en particular su personal académico y alumnos.
- XII) Participar en los comités y demás cuerpos colegiados en los que, de acuerdo con la normativa universitaria se le designe como representante.
- XIII) Las que le confiera el Secretario General y la Legislación Universitaria.

En esta lógica, la CODEIC tiene a su cargo varios proyectos estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional de la UNAM (CODEIC, 2016). En este cambio organizacional, la ya existente Dirección General de Evaluación Educativa se integró como parte de la CODEIC, para incrementar el flujo de información evaluativa y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Vincular la tarea de la evaluación con la formación del profesorado universitario en este tema, es una de las funciones estratégicas de la dependencia. Otras funciones sustantivas de la UNAM implican desarrollar actividades de perfeccionamiento y desarrollo profesional, tarea que se cumple a través de programas de educación continua. En este sentido, el área de Educación Continua de la CODEIC inició actividades en abril del 2017; dichas actividades se han enfocado a la capacitación y formación de docentes en áreas como la innovación educativa, el diseño curricular, la evaluación de los aprendizajes, así como al uso de tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de fortalecer las prácticas docentes.

Proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM

Desde sus orígenes, la UNAM ha sido consciente de la necesidad de formar a su propio cuerpo docente, acorde con su filosofía institucional y las características esenciales bajo las cuales fue concebida la institución. En su normativa fundamental, es decir, la Ley Orgánica y, en específico, en el Estatuto General de la institución, esta tarea queda descrita del modo siguiente: “La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública... que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, *profesores universitarios*² y técnicos útiles a la sociedad” (UNAM, 2018a). Para llevar a cabo la tarea de formar a sus propios cuadros académicos, a lo largo de su historia, la UNAM ha desarrollado diversos esfuerzos, reconociendo que es en su profesorado en quien recae en los hechos su principal función sustantiva.

Un momento particularmente relevante al respecto, inició durante las décadas de los años sesenta y setenta, en las que se incrementó la demanda de acceso a la educación media superior y superior como resultado del crecimiento demográfico

² El resaltado es nuestro.

de la sociedad mexicana durante el periodo de la posguerra y del impacto de diversas políticas y acciones educativas tomadas en las dos décadas previas. Para dar respuesta a esta ingente problemática, la UNAM impulsó la creación de nuevos proyectos curriculares y la apertura de espacios educativos para atender la demanda de estudios de Educación Media Superior y Superior. En consecuencia, la atención a un mayor número de alumnos matriculados y la apertura de nuevas líneas de formación, propició la necesidad de un mayor número de docentes capacitados que se incorporaran a la labor educativa; así, se fueron conformando diversos proyectos institucionales universitarios que impactaron a la universidad, e incluso al país, entre los que destacan, en 1969, bajo el rectorado del Dr. Javier Barros Sierra, en acompañamiento de una profunda reforma universitaria que consistió en la reestructuración de los planes y programas de estudios por objetivos de aprendizaje, la incorporación del sistema de créditos y la introducción de asignaturas de carácter optativo. Además, la creación de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y del Centro de Didáctica (CD), con la finalidad de realizar investigaciones sobre aspectos educativos que propiciaran espacios de reflexión sobre el quehacer pedagógico y para apoyar a las escuelas o facultades en la formación de sus docentes en aspectos didácticos. Ambos organismos se convirtieron en antecedente de la creación de otros programas, proyectos o centros dentro y fuera de la Universidad.

A finales de 1977, el CD se fusionó con la CNME, para crear el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), cuya intención fue profesionalizar la docencia universitaria, a través de una formación de mayor alcance que dotara a los profesores de una formación teórico-conceptual, además de instrumental, vinculando la docencia con la investigación. Su labor se desarrolló desde el año indicado hasta 1997, cuando por acuerdo rectoral desaparece.

Vale la pena señalar que la UNAM desarrolló otras estructuras y experiencias, como fue el caso de los Centros Latinoamericanos de Tecnología para la Salud (CLATES), fundados en 1973, con la participación de la Organización Panamericana de la Salud y la ANUIES para apoyar la formación docente de los profesores del área de las Ciencias de la Salud. En 1980 el CLATES se reestructuró para dar cabida al Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES), quedando como dependencia universitaria sin la participación de organismos externos.

Diversas entidades académicas de la UNAM realizaron sus propios esfuerzos para atender las necesidades de formación docente en sus disciplinas; destaca entre estos el Centro de Didáctica de la Facultad de Ingeniería, que data de los años setenta, y que en el año 2003 inauguró su edificio sede, donado por el Ing. Gilberto Borja Navarrete, de quien lleva su nombre, y fue resultado del “Programa de modernización de los procesos educativos” del Plan de Desarrollo 1999-2003 de la Facultad de Ingeniería.

Otra entidad que se ha preocupado por actualizar y formar a sus docentes es la Facultad de Contaduría y Administración, que en el año 1996 creó la Unidad de Perfeccionamiento Docente, y que, a partir del año 2010, lleva el nombre de Centro de Desarrollo Docente (CODEIC, 2018).

En este momento, uno de los programas estratégicos más relevantes del PDI 2015-2019 de la UNAM al respecto, se encuentra a cargo de la CODEIC, y hace referencia a la “Superación y Reconocimiento del Personal Académico”. Su línea de acción está dirigida a la actualización, evaluación y reconocimiento del personal académico, para preservar y acrecentar la calidad de la enseñanza y la generación de conocimientos. Este programa está orientado a la “Profesionalización y actualización del personal académico”, y uno de los proyectos que lo conforman (4.1.7) señala: el “diseño e implementación de un nuevo programa de formación docente, presencial y a distancia que abarque la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores y el uso óptimo de los recursos tecnológicos tanto en el bachillerato como en la licenciatura” (UNAM, 2017a).

Para el efecto, el Programa de Trabajo 2017 del Sr. Rector hace referencia a la creación de un Centro de Formación de Profesores (UNAM, 2017b). Se definió como instancia responsable del proyecto a la CODEIC, la que asumió la responsabilidad de coordinar los esfuerzos que permitan conceptualizar y proponer las acciones para su creación, así como para definir las funciones sustantivas que atenderá dicho Centro.

La primera acción desarrollada consistió en la conformación de un Comité de Creación del Proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de Profesores de la UNAM (CFPDP), cuyos integrantes son académicos universitarios, que ejercen la docencia en sus campos de especialidad, poseen una amplia trayectoria como formadores de profesores y, además, han participado en la gestión de actividades sobre esta temática en diversos espacios universitarios. El Comité se ha reunido a lo largo de más de un año de trabajo para desarrollar y presentar la propuesta de fundamentación del CFPD a las autoridades de la administración central (CODEIC, 2018).

El proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM responde a la necesidad de crear un esquema que permita fortalecer a la docencia mediante procesos complejos de formación de los docentes universitarios en el nivel medio superior, superior y de posgrado. Actualmente, algunas entidades académicas universitarias cuentan con áreas y programas en los que capacitan a sus docentes, procurando con ello cumplir la política de formación y profesionalización docente a nivel institucional. Sin embargo, se ha encontrado que la mayoría de las facultades y escuelas enfocan sus principales esfuerzos a la formación y actualización disciplinaria, en tanto que la formación y profesionalización docente ocurre de manera heterogénea y con calidad variable.

En este sentido, el diagnóstico realizado indica que no hay suficientes actividades de formación hacia la mejora de la docencia que incorpore a académicos de diversas entidades en intervenciones inter o transdisciplinarias, u otras que integren a docentes de los diferentes niveles educativos para procurar la discusión, comprensión e interacción de la formación universitaria. Hasta donde tenemos conocimiento, no se había realizado una evaluación formal y holística de las necesidades de formación y profesionalización docente a nivel institucional, lo que limita la visión, campo de acción y complementación de las actividades de formación docente al interior de las facultades y escuelas. A partir de ello, se ha planteado la necesidad de crear un proyecto que, entre sus acciones, incluya un espacio físico en donde los docentes socialicen y reflexionen sobre su práctica educativa, analicen las tendencias y necesidades sobre su propia formación y la de sus estudiantes, concebido como un espacio en el cual puedan integrarse programas iniciales, permanentes, de profundización y profesionalización de la docencia.

La creación de un Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM no solo permitirá articular los esfuerzos que actualmente se tienen identificados, sino que será un esfuerzo institucional que permitirá establecer lineamientos y políticas generales sobre la formación docente de los profesores universitarios en colaboración con las entidades académicas, un espacio para socializar la práctica docente y un lugar donde se puedan gestar nuevas ideas sobre cómo enseñar.

La propuesta del proyecto integró un análisis de la normatividad laboral y universitaria del trabajo académico que permite identificar áreas de oportunidad para el docente, particularmente a partir del fomento a la formación y profesionalización. También incluye el desarrollo de un marco conceptual y teórico de la formación docente, que permita definir las habilidades y competencias necesarias que se requieren para cumplir la función docente en el siglo XXI.

Por otra parte, se desarrolló un breve recuento histórico de los esfuerzos que la UNAM ha realizado sobre la formación de profesores durante la segunda mitad del siglo pasado; de la misma forma, se llevó a cabo un diagnóstico sobre las actividades de formación docente que realizan en la actualidad diversas entidades académicas de la Universidad a través de una encuesta en línea dirigida a los directores de escuelas y facultades para identificar las tendencias y espacios disponibles para esta importante actividad académica en ellas.

De igual manera, se realizó un diagnóstico sobre la situación actual del profesorado de la UNAM en cuanto a la composición de la planta académica que desarrolla la función docente, teniendo como fuente principal la información que generan las direcciones generales de Planeación, Personal y Asuntos del Personal Académico de nuestra institución. La información generada por todas estas actividades está documentada en el reporte en extenso que se entregó al Sr. Rector en febrero de 2018 (CODEIC, 2018).

Durante el proceso, el Comité del Proyecto del CFPD consideró indispensable conocer de manera directa la experiencia y la opinión de los profesores de la Universidad sobre su práctica docente, así como de la formación recibida para ello, por lo que acordó llevar a cabo un estudio de grupos focales con docentes de los niveles de bachillerato y licenciatura. Para ello, se integraron nueve grupos focales en los que se incluyó a profesores de tiempo completo y de asignatura, a mujeres y hombres de diferentes escuelas y facultades, campos de conocimiento, antigüedad y condición laboral en la Universidad. Es importante destacar que este ejercicio marca un precedente en la Institución al escuchar de viva voz las necesidades, problemáticas y expectativas de los profesores, para ser tomadas en cuenta para el diseño, planeación y gestión del proyecto.

Adicionalmente, se incorporó al proyecto un informe sobre la evaluación del desempeño de profesores de licenciatura y de posgrado mediante la opinión de los alumnos de los ciclos 2015-2017, que la Dirección de Evaluación Educativa de la CODEIC realizó, con la finalidad de integrar un diagnóstico de necesidades formativas iniciales, permanentes y de profesionalización del profesorado que deberá atender el Centro a través de sus funciones.

Todas las acciones mencionadas, fueron redondeadas con la participación de los integrantes del Comité en un taller de “Pensamiento de Diseño” (*Design Thinking*), en el que se logró identificar a otros usuarios potenciales, diferentes espacios físicos que podrían existir en el CFPD, así como la variedad de necesidades a atender a través de los servicios que este ofrecería, así como las estrategias de difusión, colaboración e instrumentación de esquemas académicos que atraigan y motiven a la comunidad académica a acudir a dicho Centro. En este ejercicio participaron profesores universitarios de diversas entidades y áreas del conocimiento de la Universidad.

Se espera que, a partir de la documentación del trabajo realizado, se tengan los argumentos necesarios para cristalizar un proyecto académico que marcará el futuro de una de las funciones sustantivas de la Universidad, además de permitir dar cumplimiento a uno de los proyectos más relevantes expresado en el Plan de Desarrollo Institucional y en el Programa de Trabajo del rector de la UNAM.

¿Por qué un libro de Formación Docente de la UNAM?

A lo largo del proceso de sus deliberaciones, el Comité del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM se constituyó en una “comunidad de aprendizaje” (*Learning community*, 2018), entablando una serie de reflexiones, discusiones y acciones que fueron cristalizando en una red de académicos expertos en el tema que, sociológica y pedagógicamente, integraron un equipo de trabajo dinámico que fue creciendo con interacciones sinérgicas. Con el apoyo de personal de la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM, realizamos una serie de búsquedas bibliográficas de la literatura nacional e internacional sobre formación docente en

educación media superior y superior, generando una base de datos sobre el tema, de corte académico y administrativo.

Nos llamó poderosamente la atención la relativa escasez de documentos originales, nacionales e institucionales, sobre la formación docente de los profesores de la Universidad, por lo que comenzamos a integrar los diversos documentos y presentaciones generados por el Comité en un reporte más formal de corte académico. Cuando realizamos los grupos focales, para escuchar e interpretar la voz de los docentes, nos dimos cuenta que la riqueza de los testimonios obtenidos contiene un caudal de información enorme, que debe utilizarse para mejorar el proceso educativo de la UNAM y, en consecuencia, de México. Además de elaborar artículos académicos del tema para publicar en la literatura científica arbitrada, creemos que lo amplio y profundo de la información recogida debe ponerse a disposición de toda la comunidad académica de la Universidad y de la población de profesores de México y América Latina. De esta forma, se da a conocer a la comunidad universitaria el ejemplo del proceso formal seguido para fundamentar la creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, así como algunos de los resultados esperados e inesperados de estos trabajos.

Una de las metas de este libro es intentar responder a la interrogante: ¿qué características debería poseer un espacio de formación y profesionalización docente de profesores de la UNAM? De esta manera puede ofrecerse un marco de referencia fundamental para su creación; identificar sistemáticamente las necesidades de formación docente de los profesores universitarios y las características que puede tener el proyecto; generar evidencia suficiente y sustantiva para el tema; así como evidenciar la voz de distintos actores de la docencia universitaria. La experiencia vivida durante la elaboración del proyecto del CFPD ha sido un rico proceso dinámico, vital, puntual y colectivo, para recabar información de distintos actores educativos y datos disponibles acerca del contexto, de las necesidades, intereses y percepciones, emociones e interpretaciones de profesores de la Universidad, acerca de distintas situaciones particulares relativas a la formación docente.

Este libro busca compartir con la comunidad universitaria en general, con los docentes universitarios en particular, y con quienes ejercen la gestión académica, una serie de datos diagnósticos, descriptivos y analíticos de los aspectos y procesos de la formación docente institucional. La información descrita en esta obra proviene de académicos en funciones docentes y de otros que están encargados de la gestión académica, de directores y coordinadores, así como de especialistas y funcionarios universitarios que participaron en las sesiones de trabajo y de reflexión. El valor de esta experiencia colectiva se da a conocer en las siguientes páginas a la comunidad universitaria.

Consideramos que el libro ofrece un marco de referencia fundamental del panorama general, el contexto social e histórico de la formación docente en la

Universidad, que ha dado sustento a esta experiencia inédita de creación colectiva de un proyecto de formación y desarrollo docente para profesores de educación media superior y superior de la Universidad Nacional; asimismo, los capítulos incluidos en él ofrecen un marco sustantivo de la conformación y rasgos que caracterizan a la planta docente universitaria, de las necesidades de formación desde el punto de vista de distintos actores, y desde la mirada comprehensiva de los retos y desafíos educativos que tendrá México a lo largo del presente siglo. El público al que va dirigida esta obra es, en primera instancia, la comunidad académica de la UNAM y de las IES de México y América Latina, los funcionarios académico-administrativos de las universidades, los responsables de la formación y profesionalización docente de los profesores universitarios, e incluso los investigadores y estudiantes de posgrado que exploran el fascinante tema del desarrollo profesional continuo de los docentes.

Conclusiones y retos

Las intervenciones y experiencias educativas destinadas a los docentes requieren modernizarse y tomar en cuenta las necesidades percibidas y reales del profesorado, para beneficio de ellos mismos, de la institución y de los estudiantes que participan en el proceso de aprendizaje (Rueda, 2016). La formación y profesionalización docente de los profesores universitarios es indispensable, no solo en cuanto a la actualización disciplinaria siempre presente, sino en el avance y evidencia del conocimiento acerca de los métodos de enseñanza, la incorporación de la tecnología, el perfil actual de los educandos y, de forma muy importante, el contexto social en el que transcurre la vida universitaria. Requiere que los docentes adopten una actitud crítica, asertiva, innovadora, creativa y reflexiva sobre cómo aprenden los estudiantes, cómo ellos les enseñan y cómo aprenden ellos mismos.

La tecnología por sí sola no puede representar al docente moderno, ya que, aunque la educación se ha transformado aceleradamente en las últimas décadas, al mismo tiempo hay una serie de principios educativos básicos, basados en evidencia científica sólida, que requieren utilizarse en el día a día para propiciar aprendizajes complejos en los estudiantes, que inciden igualmente en aspectos actitudinales y afectivos.

Existe gran cantidad de investigación que documenta que las actividades de formación y profesionalización docente pueden mejorar la satisfacción, la eficacia y el impacto de la enseñanza. Es claro que estas actividades deben realizarse de manera educativamente robusta, siguiendo los principios basados en evidencias para este tipo de intervenciones: diseño educativo fundamentado, contenido relevante, aprendizaje experiencial, realimentación, construcción de comunidad, programas longitudinales y apoyo institucional (Steinert et al., 2016).

La UNAM es una institución consolidada y vigorosa, que debe mantenerse a la vanguardia en cuanto a la formación de habilidades docentes de su profesorado, que les permitan enfrentar de manera apropiada los retos que plantea la educación media superior y superior (Casanova, 2018). El obtener un balance apropiado entre ciencia, arte y humanismo en cada momento de la educación, es una habilidad que requiere experiencia, preparación y sensibilidad por parte de los docentes, así como una actitud abierta, reflexiva y motivada en los educandos. El profundo compromiso de ser docente implica que enfrentemos con pasión y profesionalismo los retos educativos, y que motivemos a los estudiantes a acompañarnos conscientemente en la maravillosa jornada del aprendizaje colectivo.

Referencias

- Casanova, H. (Coord.). (2018). *La educación y los retos de 2018: una visión académica*. México: UNAM.
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC). (2018). *Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM: Fundamentación*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2019/02/Doc.-Fundamentaci%C3%B3n-CFOP-CODEIC-licencia-CC.pdf>
- INEGI. (2018). *Matrícula escolar según nivel educativo por Entidad federativa, Nivel educativo, Ciclo escolar y Sexo*. México: INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/pxweb/inicio.html?rxid=85f6c251-5765-4ec7-9e7d-9a2993a42594&db=Educacion&px=Educaci%C3%B3n_06
- Learning community. (2018, 10 de noviembre). Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_community
- Presidencia de la República. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Objetivo 2.2. México: Gobierno Federal, p. 95. Recuperado de: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- TopUniversities, Universities. (2019). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado de <https://www.topuniversities.com/universities/universidad-nacional-autonoma-de-mexico-unam>
- Rueda, M. (Coord.). (2016). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia*. México: IISUE.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estadística del Sistema Educativo. República Mexicana. Ciclo Escolar 2016-2017*. México: SEP-Sistema Nacional de Información Estadística. Recuperado de <http://www.snie.sep.gob.mx/Estadistica.html>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B.M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., Dolmans, D. (2016). "A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update", BEME Guide No. 40. *Med Teach*. 38(8), 769-786.
- UNAM. (2015, 30 de noviembre). Acuerdo que Reorganiza las Funciones y Estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México. En *Gaceta UNAM*. México: UNAM, pp. 16-19. Recuperado de http://www.abogadogeneral.unam.mx/acuerdos_rector/consulta/ver/ver.html?acu_id=359
- UNAM. CODEIC. (2016). *Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM*. México: UNAM. Recuperado de www.codeic.unam.mx
- UNAM. (2017a). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>
- UNAM. (2017b). *Programa de Trabajo 2017*. México: UNAM, p. 1. Recuperado de <http://www.rector.unam.mx/doctos/PTR-2017.pdf>

- UNAM. (2018a). Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM. Recuperado de http://www.abogadogeneral.unam.mx/legislacion/abogen/documento.html?doc_id=1
- UNAM. (2018b). Portal de estadística universitaria. La UNAM en números 2017-2018. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
- UNESCO. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO-Santillana, p. 34. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

SECCIÓN I

ANTECEDENTES Y DESARROLLO DEL PROYECTO

CAPÍTULO II

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

MARÍA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acuerdo con la legislación universitaria¹, la educación para la profesionalización de profesoras y profesores universitarios requiere promover la democratización y la equidad educativas mediante una sólida formación pedagógica y disciplinar con instrumentos, métodos, estrategias y contenidos actuales, viables, eficaces, relevantes y pertinentes al contexto del México del siglo XXI. Este contexto está conformado por una población diversa culturalmente, por jóvenes y adultos quienes muchos de ellos y ellas han lidiado o enfrentan una situación de rezago educativo –reprobación, repetición o deserción–. No es aquí el espacio para el complejo análisis de dicha situación, pero sí es fundamental su consideración a la hora de proponer cambios en la formación y desarrollo de profesoras y profesores que educan a estos jóvenes y adultos en las aulas.

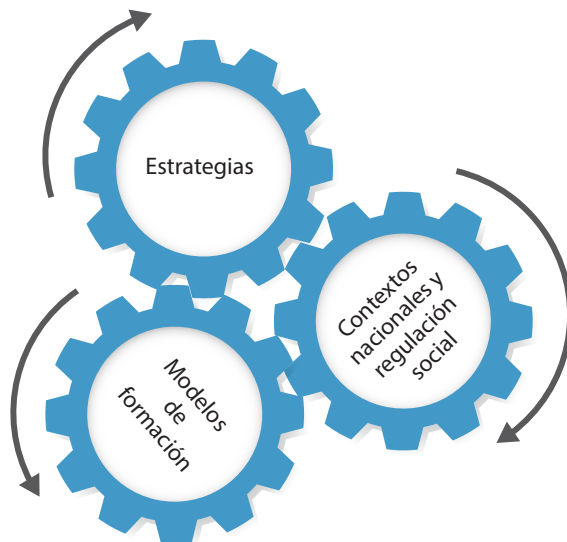
Es necesario fundamentar y sustentar el diseño de un modelo educativo para profesionalizar al personal académico de la UNAM, con base en las prácticas y conocimientos de vanguardia internacional y nacional en educación media superior y superior, y en la libertad y la dignidad humanas, con respeto a la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

¹ Ley Orgánica, Estatuto de Personal Académico y Reglamentos derivados de las anteriores.

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

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

Figura 1. Estrategias de reforma de la formación de profesores



Fuente: Popkewitz (1994).

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

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

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

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

Al respecto se considera importante examinar cuatro temas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acuerdo con la legislación universitaria², la educación para la profesionalización de profesoras y profesores universitarios requiere promover la democratización y la equidad educativas mediante una sólida formación pedagógica y disciplinar con instrumentos, métodos, estrategias y contenidos actuales, viables, eficaces, relevantes y pertinentes al contexto del México del siglo XXI. Las funciones del personal académico de la UNAM son las de impartir educación en libertad de cátedra y de investigación; las de la investigación de temas y problemas de interés nacional; las de crear y difundir las culturas, y las de administrar distintas actividades universitarias.

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

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

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

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

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

Constituyen el sistema educativo nacional:

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

FRACCIÓN REFORMADA DOF 11-09-2013

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FRACCIÓN ADICIONADA DOF 11-09-2013

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

PÁRRAFO REFORMADO DOF 01-06-2016

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

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

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

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

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

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

El Artículo 14° dice:

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

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

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

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

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

³ Las cursivas son de la autora.

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

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

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

El Artículo 3º deja claro que serán las escuelas y facultades, en las Coordinaciones de Ciencias y Humanidades y los centros que dependan de ellas las que ofrezcan grados académicos, títulos o diplomas. Frente a la necesidad de actualizar, capacitar y promover el desarrollo académico de profesores y profesoras en la UNAM, algunas facultades implementaron y ofrecen una cartera amplia de cursos, talleres y diplomados acerca de temas pedagógicos y disciplinares que atienden las necesidades e intereses de aprendizaje de los y las profesoras, ahí se ofrecen constancias de estudios y de diplomados –o diplomas– impartidos por estos Centros de Desarrollo Docente de algunas facultades⁴. En otro texto será necesario ampliar la descripción de todos los servicios de formación, actualización y capacitación que ofrece la UNAM a profesores en modalidades presencial y en línea.

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

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

⁴ La Facultad de Administración y Contaduría, la Facultad de Medicina y la Facultad de Ingeniería.

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

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

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

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

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

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

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

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

Se realizó una búsqueda en los servicios de bibliotecas de la UNAM, se buscaron e identificaron artículos de investigación, libros y artículos en prensa y de revistas especializadas e informes de estudios que reporten la manera como han transitado por el diseño, elaboración, implementación, nacimiento y desarrollo de programas, centros, escuelas o institutos en la educación superior, así como algunas evaluaciones de dichos programas y su impacto educativo. La búsqueda de estudios a nivel internacional⁵ se realizó en el ERIC, Academic Search Complete de EBSCO-Host, JSTOR, SAGE Publishing; la búsqueda para México se hizo en la base IRESIE del IISUE-UNAM; también, se consultaron aquellas bases de lo que se publica en español: REDALyC y SciELO.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

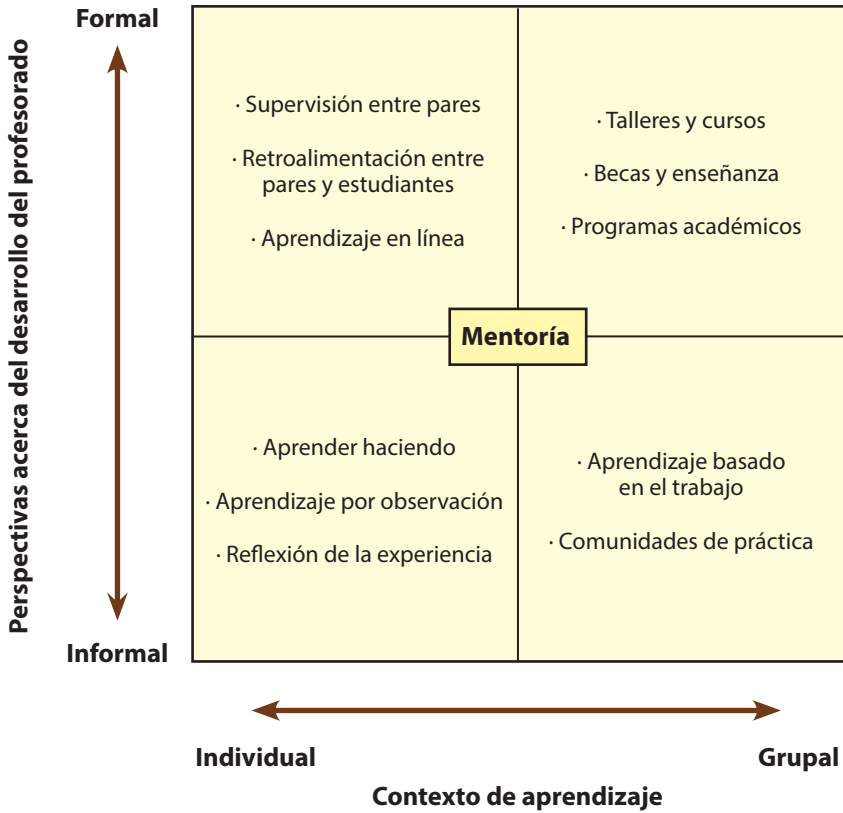
Con el recuento de las teorías del aprendizaje para los años noventa, estas habían impactado a la formación de profesores universitarios tanto en los contenidos de su formación como en el diseño de los enfoques y modelos para aprender a enseñar. El desarrollo del profesorado según Wilkerson & Irby (1998,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

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

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

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

Figura 2. Perspectivas acerca del desarrollo del profesorado



Fuente: Steinert et al. (2016).

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

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

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

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

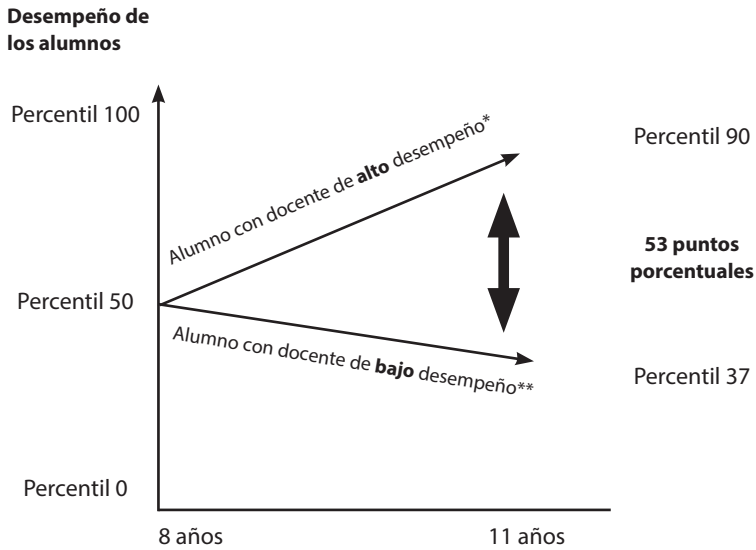
- El desarrollo del profesorado requiere el fomento de comunidades de práctica profesional de educadores de la disciplina o profesión, de profesores como líderes en el aula para el aprendizaje, de profesores-investigadores y de profesores administradores y gestores de mejoras académicas.
- Dos acepciones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

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

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

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

Figura 3. Efecto de la calidad docente



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los profesores y la enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: McLean (2008).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 4. Modelo expandido de desarrollo docente



Fuente: Steinert (2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El sujeto: El académico universitario

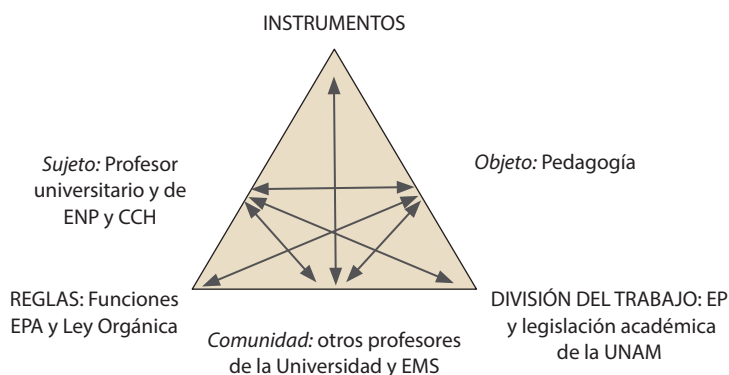
- A) El profesor y la profesora universitarios de México y de América Latina y el Caribe: de asignatura, de carrera. Interinos o definitivos.
- B) La profesora y el profesor universitarios y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH).
- C) Los profesores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

La comunidad

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

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

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



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

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

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

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

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

A manera de conclusión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Agradecimientos

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

Referencias

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

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

CAPÍTULO III

CARACTERIZACIÓN DE LAS FIGURAS ACADÉMICAS EN LA UNAM

RUTH TORRES CARRASCO, ADRIANA AGUILERA RAMOS,
ALMA ROCÍO HERNÁNDEZ GUZMÁN, OSCAR ESCAMILLA GONZÁLEZ

Los docentes universitarios deben ser considerados como el eje central de cualquier proceso educativo que busca un cambio o una mejora continua en el campo de la educación. Los profesores son quienes inician y concluyen los procesos formativos de sus estudiantes, cuando estos terminan su propia formación abandonan la institución, siendo los maestros quienes se quedan en ella para continuar ejerciendo la función educativa convirtiéndose esta en una *profesión* permanente e inacabada.

Vale la pena detenernos a reflexionar sobre el término profesión, que de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española en una de sus acepciones, la identifica como el “empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”; pero también se le define como el “conjunto de personas que ejercen una misma profesión” (RAE, 2018); podemos decir entonces, que los docentes universitarios son ese conjunto de profesionales quienes a través del oficio de enseñar forman a otros en los muy diversos campos disciplinares que se enseñan en una institución como la universidad.

Una profesión se caracteriza por largos tiempos de formación, por contar con un corpus de conocimientos específicos, por tener un código ético, por una autonomía en el ejercicio de la misma, así como una preponderancia por servir; en el caso del oficio docente servir esencialmente a los educandos (Prellezo, 2009). Por estos motivos, formar a las diversas figuras docentes que constituyen a una institución educativa debe ser una prioridad. Particularmente, para la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la tarea de formar a sus académicos debe ser una política permanente y continua, por ser quizá, el proyecto de educación superior más importante del país.

Para ejercer la función docente universitaria no basta con conocer de una disciplina, se requiere de un conjunto de cualidades tanto personales como profesionales para llevarla a cabo, que incluyen, entre otras, el poseer una cierta vocación e interés por preparar al estudiante en una profesión en específico. La palabra enseñar, de raíz latina, significa “hacer que alguien aprenda algo, mostrar la forma”; por tanto, un docente muestra a sus educandos la forma de realizar algo o de ejercer una actividad o profesión; pero ¿quién le enseña al maestro a enseñar ese algo?

Este es un cuestionamiento que debe estar presente en las instituciones de educación superior (IES), y que resulta un tanto complejo de resolver, ya que implica a la propia tarea de enseñar misma que se orienta o dirige a un grupo social en el cual coexisten diferentes tipos de personalidades, intereses, apreciaciones sobre un tema, grupos humanos, complejidad de las disciplinas, conocimiento del proyecto educativo, el tipo de institución donde se desempeñará el ejercicio docente, condiciones laborales y económicas, entre otros aspectos que hacen complicada la dinámica de “enseñar a enseñar”.

Es aquí donde el profesor universitario requiere de una preparación que le provea de metodologías, técnicas o herramientas didáctico-pedagógicas que le auxilien en su tarea formativa. Si bien es cierto que para ejercer la función docente en el nivel superior se requiere del conocimiento, la formación académica y la experiencia profesional en una cierta disciplina:

[...] también lo es el que la mayoría de los egresados de las licenciaturas en nuestro país, que se incorporan al trabajo docente, no poseen una preparación mínima básica para ejercer la docencia, pues en la gran mayoría de los currículos no se incluyen asignaturas que les permitan adquirir los conocimientos y las habilidades para el desempeño de esta tarea (salvo aquellas profesiones como la psicología educativa o pedagogía) con lo cual, esta actividad se hace un tanto improvisada, poco reflexiva y repitiendo modelos que pueden obstaculizar la enseñanza y el aprendizaje; de lo anterior se desprende: es indispensable que quien se dedica a la función docente en la educación superior se instruya didáctica y metodológicamente en la tarea de enseñar y esta preparación se realiza por medio de la “Formación Docente” (Torres Carrasco, 2016).

Con estas breves reflexiones, se hace imprescindible entender quiénes son los docentes universitarios a los que se debe formar, qué características tienen, cuánto tiempo dedican a esta tarea y en qué condiciones institucionales realizan este oficio, para el cual hay que prepararlos con la intención de encaminarlos hacia la profesionalización.

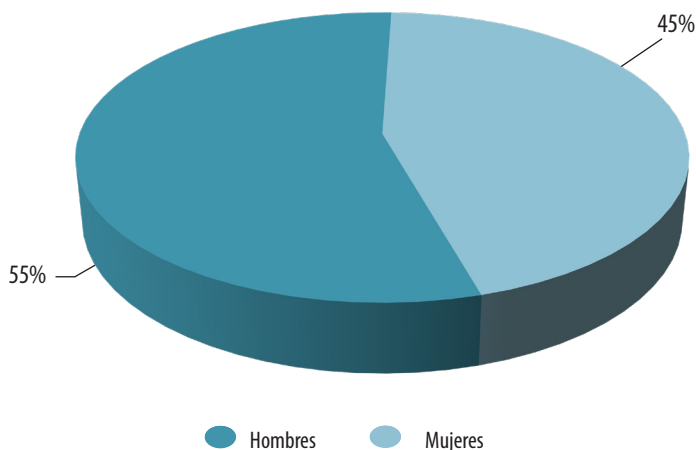
La formación docente debe entenderse como aquella tarea institucional que busca ofrecer a los profesores en ejercicio, actividades que los preparen para la enseñanza de alguna disciplina en específico. En el campo de la educación superior, se pueden identificar los diferentes momentos para incorporar a los profesores al proceso formativo, de lo anterior, tenemos: la formación inicial o básica, la formación en servicio, así como la formación permanente, que en conjunto contribuyan con la institución educativa a crear un sistema coordinado y unificado de formación, haciéndose indispensable conocer quiénes serán los docentes y en cuál de esos momentos es pertinente incorporarlos para satisfacer sus necesidades formativas convirtiendo a la docencia en una profesión.

La función docente en la UNAM, es una de sus actividades sustantivas, y posiblemente, la más importante en términos de los recursos humanos, materiales y financieros que se destinan para llevarla a cabo. De acuerdo con el Portal de Estadística Universitaria (UNAM, 2018) el 61% del presupuesto se destina a las labores de docencia, lo que refleja la importancia que esta función tiene para la Universidad. Para cumplir esta tarea, la UNAM cuenta al mes de octubre de 2018, con un total 40,611 académicos de acuerdo con información del Registro Único del Personal Académico (RUPA) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA).

Por otra parte, de acuerdo con su Estatuto General, la UNAM impartirá educación superior: “[...] la cual comprenderá el bachillerato, la enseñanza profesional, los cursos de graduados, los cursos para extranjeros y los cursos y las conferencias para la difusión de la cultura superior y la extensión universitaria” (UNAM, 1945a); la realización de estas labores son responsabilidad de los profesores, quienes trabajan y forman parte de las diferentes facultades y escuelas donde se lleva a cabo la función docente; también, en los centros de investigación se desarrollan labores de docencia; por tanto, se requiere que todos aquellos que desempeñan esta tarea lo hagan con un nivel de formación mínima básica que los habilite para alcanzar los objetivos de la función educativa.

Este capítulo pretende presentar una descripción general de los profesores universitarios, para identificar quiénes podrán incorporarse en procesos de formación docente; de los 40,611 académicos que constituyen la totalidad de la planta docente, es importante conocer sus particularidades y diferencias, lo que permitirá orientar mejor los programas y las tareas formativas. En un primer desglose, del total de docentes mencionado, 18,086 son mujeres, con un promedio de edad de 47 años; mientras que 22,525 son hombres, con una edad promedio de 50 años. La figura 1 nos muestra esta información en porcentajes.

Figura 1. Académicos de la UNAM



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

De la información recabada, podemos destacar también la formación profesional que posee el cuerpo académico de la Universidad; de este modo tenemos: 131 académicos con posdoctorado; 8,032 con doctorado; con maestría se cuentan 9,631; con especialidad 2,696; con título de licenciado 15,841; pasantes de licenciatura 1,706; con una formación técnica 137; y sin grado académico y con información no disponible para conocer la preparación académica, se cuenta con 2,437 personas. Como puede notarse, los académicos de la UNAM en su mayoría cuentan con una licenciatura; mientras que el grado de maestría representa el segundo lugar; y el doctorado, el tercero. En la tabla 1 se puede observar la distribución por sexo en cada uno de los grados académicos.

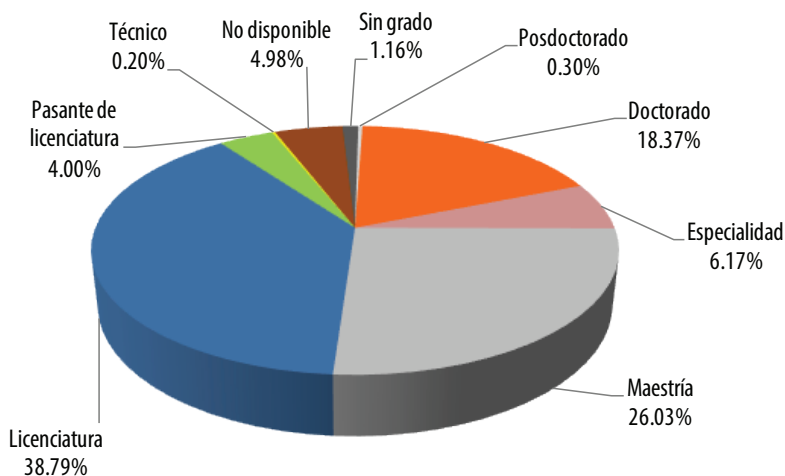
Tabla 1. Distribución de grados académicos

	POSDOCTORADO	DOCTORADO	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	LICENCIATURA	PASANTE DE LICENCIATURA	TÉCNICO	NO DISPONIBLE	SIN GRADO	TOTAL
Mujeres	55	3,322	1,116	4,708	7,015	723	37	900	210	18,086
Hombres	76	4,710	1,580	4,923	8,826	983	100	959	368	22,525

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Si realizamos un desglose de los porcentajes por grado académico, la figura 2 nos muestra que el mayor porcentaje se concentra en los académicos con nivel licenciatura en un 38.79%, con grado de maestría el 26.03%, y con doctorado el 18.37%.

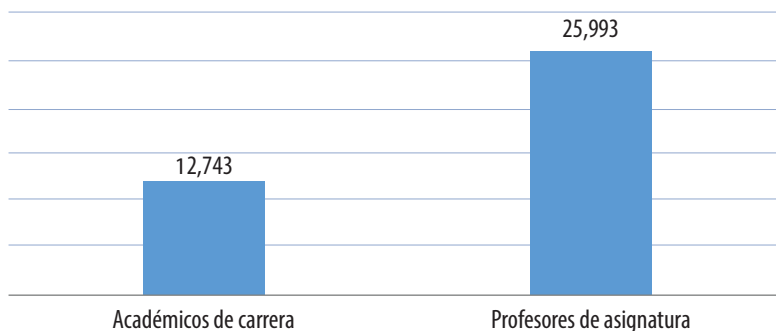
Figura 2. Nivel de estudios de los académicos de la UNAM



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

En la UNAM, cuando se habla de los académicos, se hace mención a dos grandes agrupaciones: los profesores de asignatura –o lo que en otros contextos se les llama “por horas”–, y los académicos de carrera o docentes de tiempo completo –a quienes en otros contextos se les llama de “jornada completa”–. De los primeros, de acuerdo con la RUPA, se cuenta con un total de 25,993 personas que ostentan esta categoría; mientras que de los docentes de carrera se cuenta con 12,743. La figura 3 nos muestra estos datos.

Figura 3. Académicos por agrupaciones



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Ahora bien, para realizar una comparación entre estas agrupaciones es importante conocer cómo se categorizan y cuáles son sus funciones genéricas, así como las responsabilidades que deben cumplir con base en la legislación universitaria. De acuerdo con esta normatividad, los profesores de asignatura son “quienes imparten una o más materias percibiendo una remuneración en función del número de horas por semana que fija su contrato” (EPA, 1988) y pueden ocupar cualquiera de los niveles en que esta agrupación se divide: “A” o “B”. Del mismo modo, en una tipificación por horas se incluyen a los ayudantes de profesor, quienes también se categorizan en los niveles “A” y “B”.

Por otro lado, los profesores que forman parte de la agrupación denominada de carrera, son aquellos quienes “dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo para realizar labores de docencia o de investigación” (es por ello, que los investigadores son considerados también en esta comunidad); sin embargo, los profesores de carrera tienen como principal actividad “los servicios de enseñanza”, tal como lo establece el artículo 10 del propio EPA; mientras que los investigadores tienen como principal responsabilidad las tareas de investigación y en menor medida las labores de enseñanza (EPA, 1988). En términos generales, los profesores de carrera se dividen en tres figuras: la primera, los técnicos académicos; la segunda, los profesores y la tercera, los investigadores.

En los siguientes párrafos, se presentarán los datos más relevantes de los profesores de asignatura, así como de las diferentes categorías y niveles en los que se desglosa a los profesores de carrera; es importante aclarar que se toma como base la información que arroja en formato Excel el Registro Único del Personal Académico de la UNAM, esta base de datos es presentada en forma general y sin ningún tipo

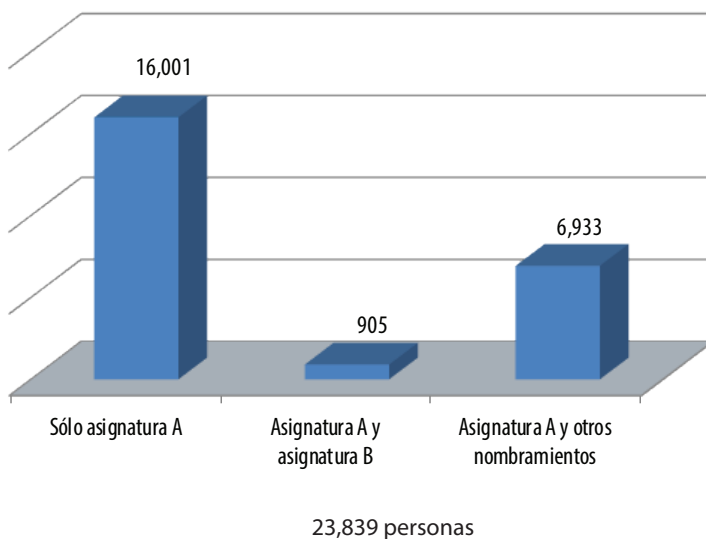
de análisis, y contiene información agrupada en celdas unificadas. Para este texto se decidió realizar un procesamiento previo de los datos para traducirlos de un archivo en formato “csv” a una base de datos SQL, de tal manera que la estructura de datos fuera más versátil y fácil de manejar; en el anexo 1, se explica brevemente el procedimiento empleado para realizar las descripciones estadísticas que se presentan a continuación:

Profesores de asignatura

Iniciaremos el análisis con los profesores de asignatura por representar en número, la mayor cantidad de personas con esta figura que conforman al cuerpo académico de la UNAM. De acuerdo con las obligaciones establecidas en el artículo 56 del EPA, los profesores de asignatura deben “impartir enseñanza y calificar los conocimientos de los alumnos”; además, deberán “enriquecer sus conocimientos en la materia o materias que impartan”, de ahí la importancia por conocer cuántos docentes en esta figura tiene la Universidad y sus características, para con ello diseñar programas de formación dirigidos a esta comunidad.

Como ya se mencionó, dentro de la agrupación profesores de asignatura, encontramos dos niveles: “A” y “B”, estos académicos son contratados bajo un régimen por horas. En el primer nivel “A”, se cuenta con 23,839 personas, de esta cantidad, 16,001 que corresponde al 67% tienen un solo nombramiento como profesor de asignatura “A”; 905 personas que representan el 5% comparten este nombramiento con el de asignatura “B”; y 6,933 equivalente al 29% combinan esta figura –asignatura “A”– con otros nombramientos, que van desde el ayudante de profesor pasando por profesores de carrera o funcionarios universitarios. La figura 4 muestra la distribución descrita.

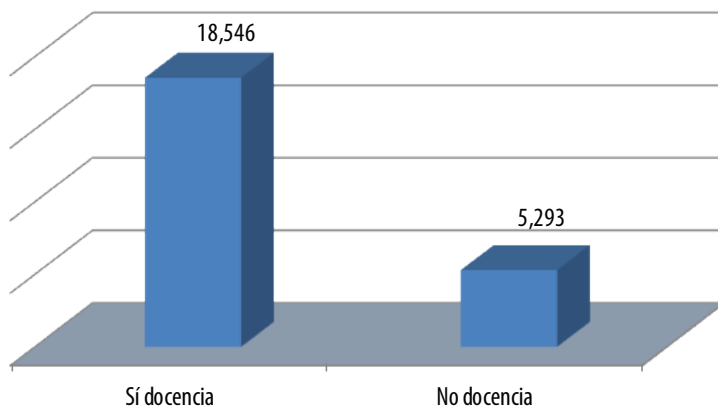
Figura 4. Profesores con nombramiento de asignatura "A"



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Como se muestra en la figura 5 y de acuerdo con la RUPA, de los 23,839 profesores con el nombramiento de asignatura "A", el 78% (18,546) realiza labores docentes, mientras que el 22% (5,293) se desempeña en otras actividades de tipo académico que pueden ser asesorías, tutorías, apoyo, elaboración de materiales, entre otras.

Figura 5. Profesores de asignatura "A" con actividades docentes

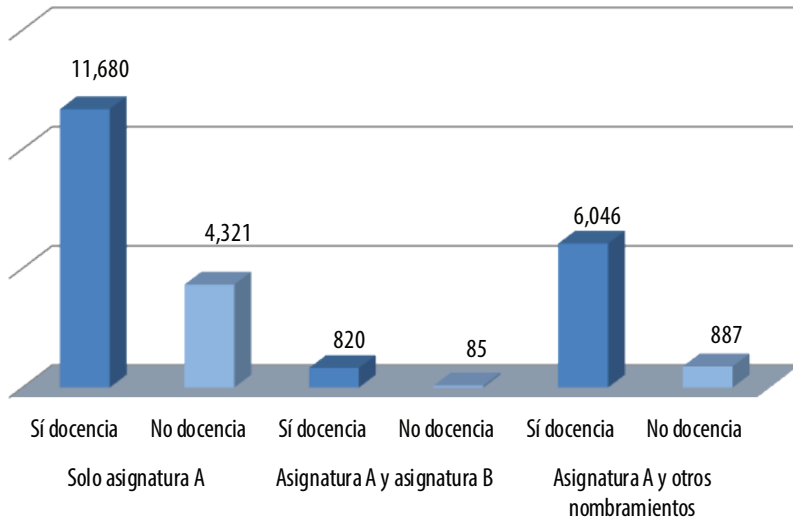


23,839 personas

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

De los 16,001 profesores que cuentan con un solo nombramiento en la categoría "A" de asignatura, el 73% (11,680) realiza actividades de docencia y el 27% (4,321) no desempeña esa tarea. En el caso de las 905 personas que ostentan dos nombramientos (asignatura "A" y asignatura "B"), el 91% (820) realiza actividades de docencia, mientras el 9% restante (85) no la desarrolla. Por último, de las 6,933 personas con nombramiento de asignatura "A" y otros diferentes que excluyen a la categoría "B", el 87% (6,046) realiza la función docente, mientras que el 13% (887) no la lleva a cabo. A manera de resumen, la figura 6 muestra la distribución referida.

Figura 6. Distribución de profesores con nombramiento de asignatura "A" con actividades docentes

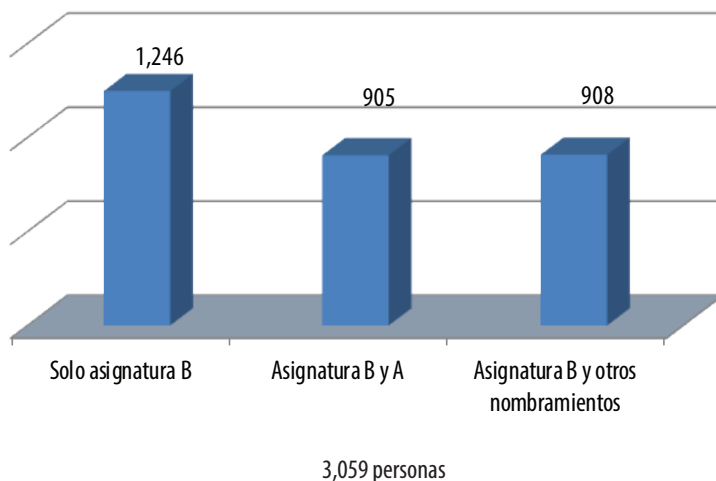


23,839 personas

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

En cuanto a la figura profesor de asignatura "B", la UNAM cuenta con un total de 3,059 académicos, de los cuales 1,246 únicamente poseen este nombramiento, mientras que 1,813 cuentan con este, más otras figuras académicas de contratación; de esta cantidad, como se mencionó anteriormente, 905 personas poseen nombramiento tanto de esta categoría como de asignatura "A"; el resto, 908 poseen la categoría de profesor de asignatura "B" combinado con otros nombramientos que pueden ser académicos o administrativos que excluyen a la categoría de profesor de asignatura "A". La figura 7 muestra este detalle.

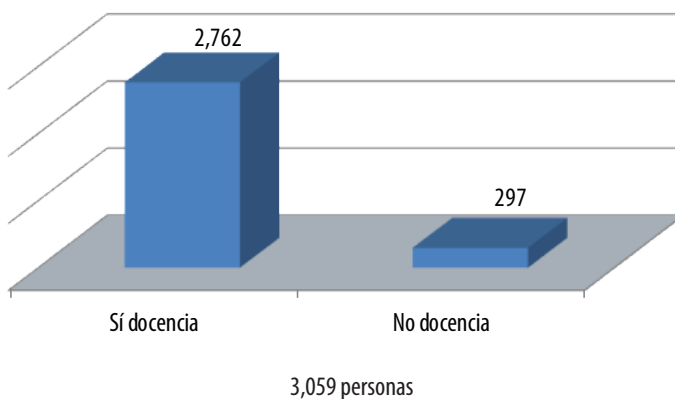
Figura 7. Profesores con nombramiento de asignatura "B"



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Es de relevancia mencionar que, del total de esta agrupación, 90% (2,762) atiende labores de docencia o imparte clases frente a un grupo y, al igual que los profesores de nivel "A", puede tener más de un nombramiento en esta categoría; la diferencia, es decir, 10% (297), ostenta este nombramiento académico sin atender labores de docencia. La figura 8 muestra esta distribución.

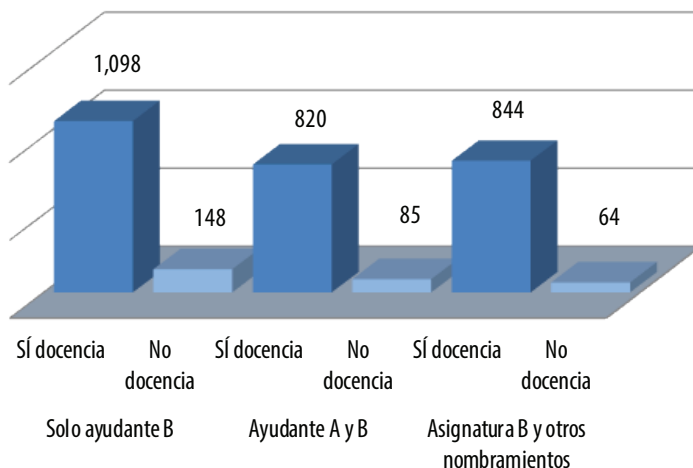
Figura 8. Profesores de asignatura "B" con actividades docentes



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Haciendo un desglose más detallado dentro de este nivel, 1,246 profesores cuentan con un solo nombramiento en la categoría “B”; de esa cantidad, el 88% (1,098) realiza actividades de docencia y el 12% (148) no desempeña esa tarea. En el caso de las 905 personas que ostentan dos nombramientos en dos niveles diferentes –asignatura “B” y asignatura “A”–, el 91% (820) realiza actividades de docencia, mientras el 9% restante (85) no la desarrolla. Por último, 908 personas con nombramientos de asignatura “B” y otros diferentes que excluyen a la categoría “A”, el 93% (844) realiza la función docente y el 7% (64) no la lleva a cabo; en resumen, la figura 9 muestra la función de enseñanza en esta agrupación.

Figura 9. Distribución de profesores con nombramiento de asignatura “B” con actividades docentes



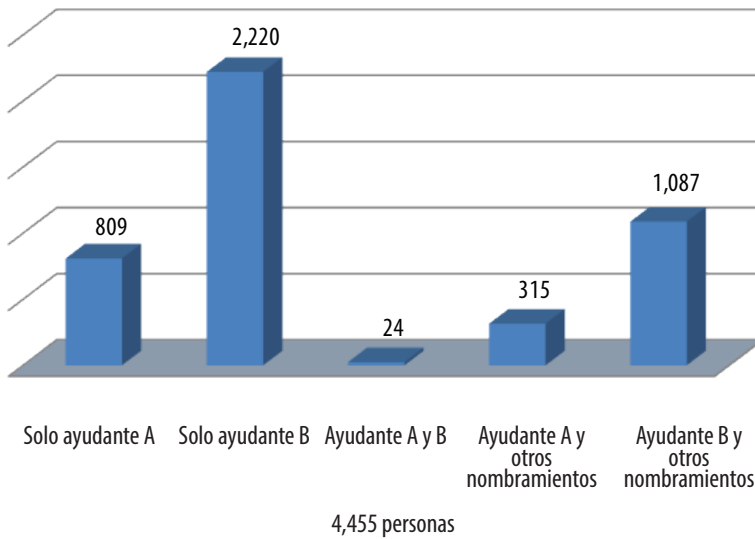
Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Ayudantes de profesor

Los ayuntes de profesor, representan un apoyo para la realización de actividades docentes en la UNAM, de acuerdo con información de la RUPA al mes de octubre de 2018, 4,455 personas tienen este nombramiento y al igual que en la figura del profesor de asignatura, en la de ayudante también prevalecen dos niveles: “A” y “B”. Su distribución es la siguiente: en el nivel “A” se cuenta con un total de 809 personas, mientras que en el “B” hay 2,220 ayudantes. Con dos nombramientos combinados entre “A” y “B” se cuenta únicamente con 24 personas; con nombramientos de

ayudante “A” y otros nombramientos que pueden ser académicos o administrativos y que excluyen a la categoría de ayudante “B”, se cuenta con 315 personas; mientras que los ayudantes “B” con otros nombramientos que excluyen al ayudante “A” se cuenta con 1,087. La figura 10 muestra la distribución.

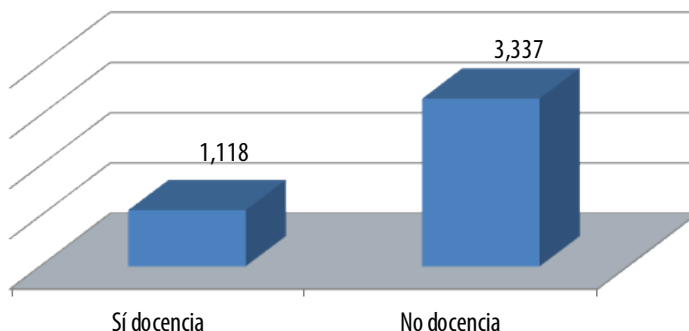
Figura 10. Ayudantes de profesor



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Es importante resaltar que, en esta figura académica, el 25% (1,118) de los ayudantes se desempeña como docentes, mientras que en el 75% (3,337) no se registra información sobre su desempeño en actividades de enseñanza, lo que indica que puede desarrollar otro tipo de tareas de apoyo académico tales como la elaboración de reactivos, materiales didácticos, orientación, entre otras, por lo que se convierte en un grupo potencial de formación en dichas actividades. La figura 11 muestra las dos categorizaciones.

Figura 11. Ayudantes de profesor con actividades docentes

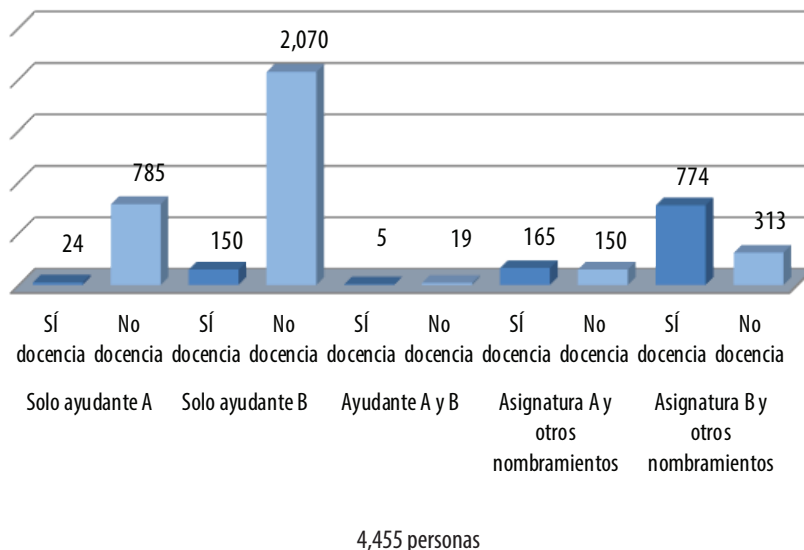


Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Para ahondar en el análisis de las funciones que desempeñan los ayudantes de profesor, mencionaremos que de los 809 ayudantes de nivel “A” solo el 3% (24) realiza actividades de docencia y en el 97% (785) no se registra información que señale con certeza que atiende a esta actividad; en el caso de los 2,220 ayudantes con nivel “B”, solo el 7% (150) se desempeña como profesores frente a grupo, mientras que 93% (2,070) no desempeña la labor de enseñanza. Por otro lado, 24 personas poseen dos nombramientos de ayudante: uno de nivel “A” y otro “B”, de esta cifra el 21% (5) desarrolla la función docente y el 79% (19) no se desempeña en dicha función.

Otra composición son los 315 ayudantes “A” con otros nombramientos académicos o administrativos que excluyen al nombramiento de ayudante “B”, de los cuales el 52% (165) sí imparte docencia, mientras que el 48% (150) no participa en esa actividad. Finalmente, la UNAM cuenta con 1,087 ayudantes de nivel “B” combinados con otros nombramientos que excluyen al de ayudante “A”, de los cuales el 71% (774) sí realiza la función docente y 29% restante (313) no se desempeña en esa tarea. Es de relevancia mencionar que, en toda la UNAM, solo una persona se desempeña como ayudante de investigador con un total de 20 horas. La figura 12 resume la información que se ha detallado sobre los ayuntes de profesor.

Figura 12. Distribución de ayudantes de profesor con actividades docentes

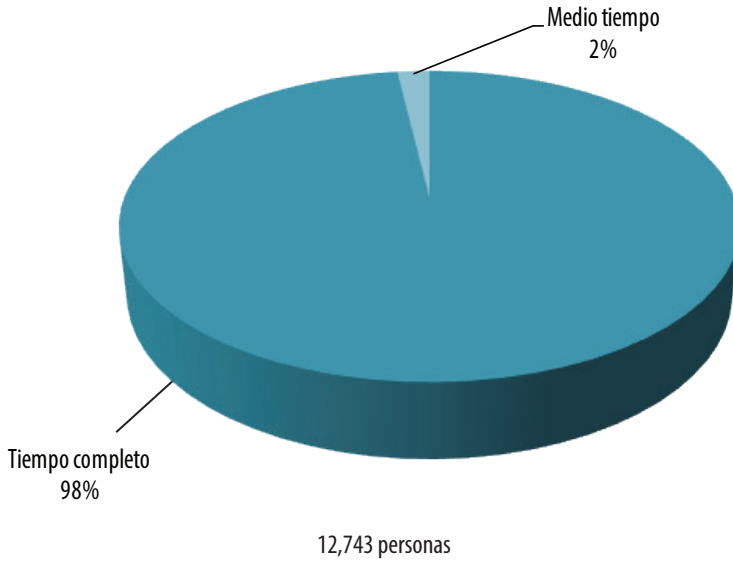


Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Académicos de carrera

De acuerdo con el artículo 38 del EPA de la UNAM, son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo a la realización de labores académicas. Podrán ocupar cualquiera de las categorías siguientes: asociado o titular; en cada una de estas hay tres niveles: "A", "B" y "C" (EPA, 1988). De acuerdo con la RUPA y al corte del mes de octubre de 2018, la UNAM cuenta con 12,743 académicos de carrera, de los cuales el 2% (241) son de medio tiempo y el 98% (12,502) de tiempo completo; en la figura 13 se muestra esta distribución porcentual.

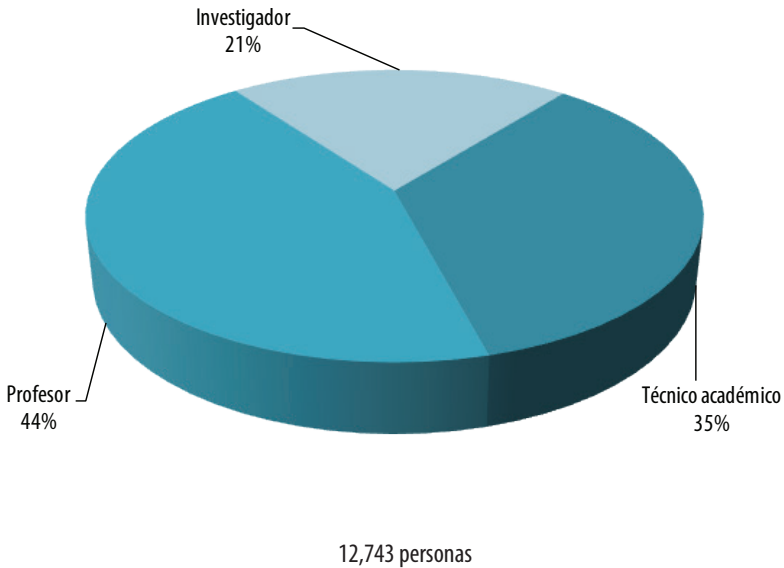
Figura 13. Dedicación de los académicos de carrera de la UNAM



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Los académicos de carrera se dividen en tres figuras y en cada una hay tres niveles: "A", "B" y "C". La primera es la del técnico académico con tres categorías: auxiliar, asociado y titular que hacen un total de 4,517 personas que representan un 35% de la agrupación de académicos de carrera. Una segunda figura es la del profesor que puede tener la categoría de asociado o titular, en conjunto suman 5,557 personas que representan un 44%. Por último, la figura del investigador, también con dos categorías asociado o titular, cuenta con una población de 2,669 investigadores que representan el 21% del total de los académicos de carrera en la UNAM. La figura 14 muestra la distribución porcentual de las figuras mencionadas.

Figura 14. Académicos de carrera de la UNAM

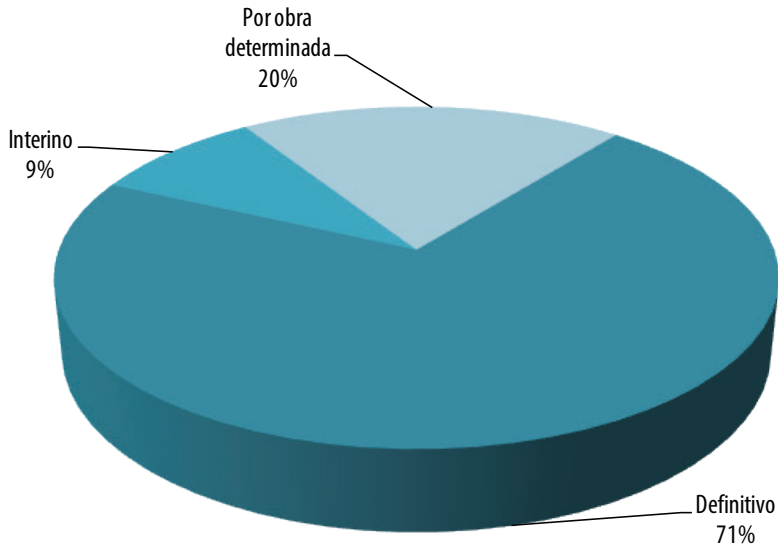


Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

La legislación universitaria, en particular el EPA, determina el tipo de contratación laboral del personal docente, el artículo 5° de este ordenamiento, establece que los nombramientos podrán ser de tres tipos: interino, definitivo o por contrato de prestación de servicios. El primero es un nombramiento de carácter periódico que se renueva anual o semestralmente en cualquiera de las figuras, categorías y niveles académicos. El segundo es un nombramiento que se obtiene mediante un procedimiento público denominado “concurso de oposición”, el cual es una evaluación que presenta una persona –académico– ante las “comisiones dictaminadoras”, las cuales se integran por un conjunto de académicos quienes se destacan en un campo disciplinar específico. El tercer tipo es un nombramiento al que se recurre cuando las dependencias universitarias requieren, de acuerdo con las necesidades de sus planes o programas de trabajo y la disponibilidad de recursos presupuestales, contratar personal para la realización de un trabajo por obra determinada.

De la anterior descripción, podemos destacar que el 71% (9,051) de los académicos de carrera tienen el carácter de “definitivos”, mientras que el 20% (2,554) son contratados por obra determinada y, en un menor porcentaje, se ubica la contratación interina con tan solo el 9% (1,148). La figura 15 muestra los datos mencionados.

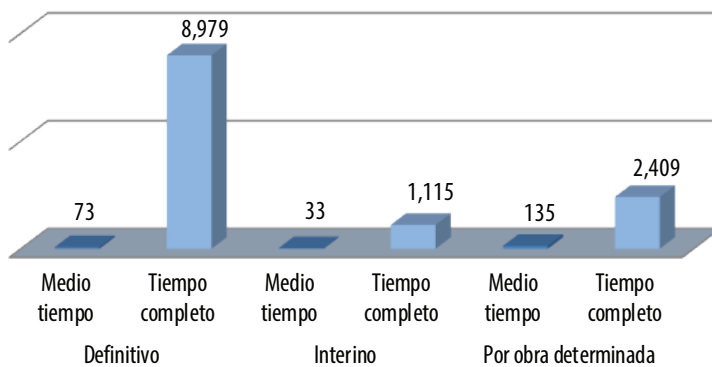
Figura 15. Académicos de carrera de la UNAM por nombramiento



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Realizando un análisis global de acuerdo con los diferentes tipos de nombramientos, tipos de contratación y la dedicación en tiempo que tienen los docentes de carrera en la UNAM, es de resaltar que los académicos de carrera definitivos en todas las figuras, categorías y niveles en combinación con la dedicación a tiempo completo, representa la mayoría de los profesores de esta agrupación; mientras que la contratación por obra determinada con la misma dedicación en tiempo, es la segunda mayor comunidad, y la minoría, la representan los académicos interinos. La figura 16 muestra en forma de resumen dicha distribución.

Figura 16. Dedicación de los académicos de carrera de la UNAM por nombramiento



12,743 personas

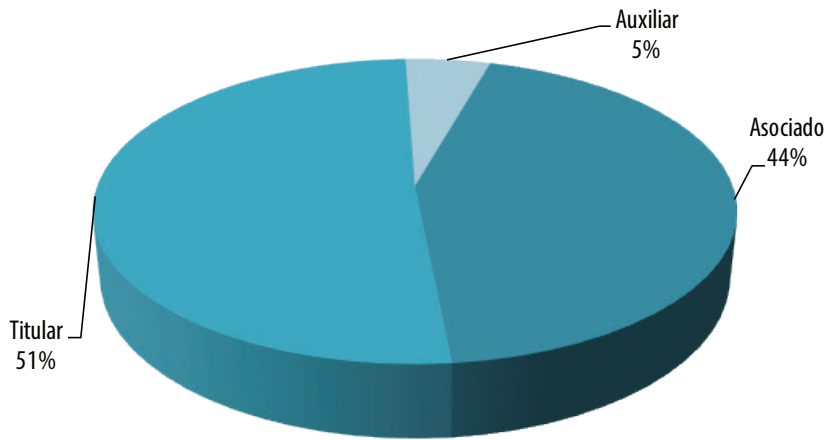
Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Técnicos académicos

Es conveniente señalar en este apartado que en el Artículo 9° del EPA, se define a los técnicos académicos como aquellos que han demostrado tener la experiencia y las aptitudes suficientes en una determinada especialidad, materia o área para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y/o de servicios técnicos de una dependencia de la UNAM (EPA, 1988).

Para iniciar el análisis de la figura del técnico académico, mencionaremos que la mayor cantidad se concentra en la categoría de titular con un total de 2,329 personas que representan el 51%; le siguen los técnicos asociados con 1,975 académicos que constituyen el 44% y finalmente, los técnicos auxiliares que en número se cuentan únicamente 213 personas cuyo porcentaje es tan solo del 5%. En la figura 17 se muestra la distribución por categoría.

Figura 17. Técnicos académicos de la UNAM

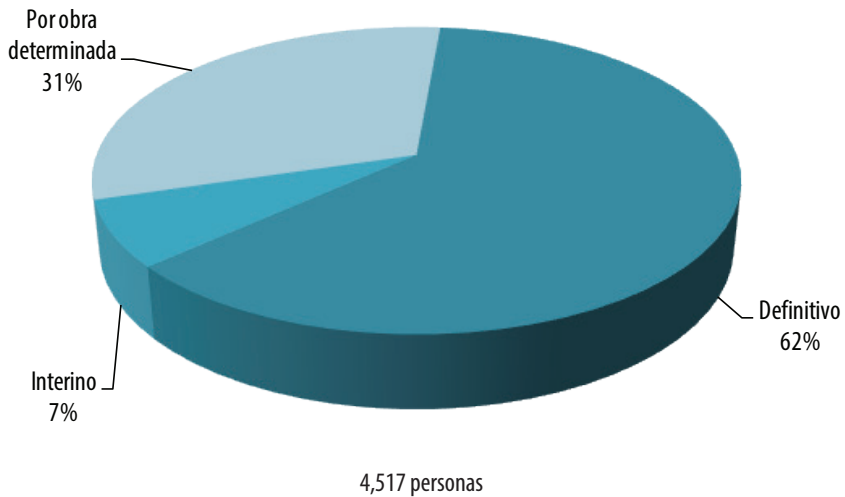


4,517 personas

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

En cuanto a sus formas de contratación, los técnicos académicos en todas sus categorías y niveles (“A”, “B” o “C”) se distribuyen de la siguiente manera: el 62% (2,796) son definitivos; el 31% (1,412) tienen una contratación por obra determinada; y el 7% restante (309) tienen un contrato interino. La figura 18 muestra los datos referidos.

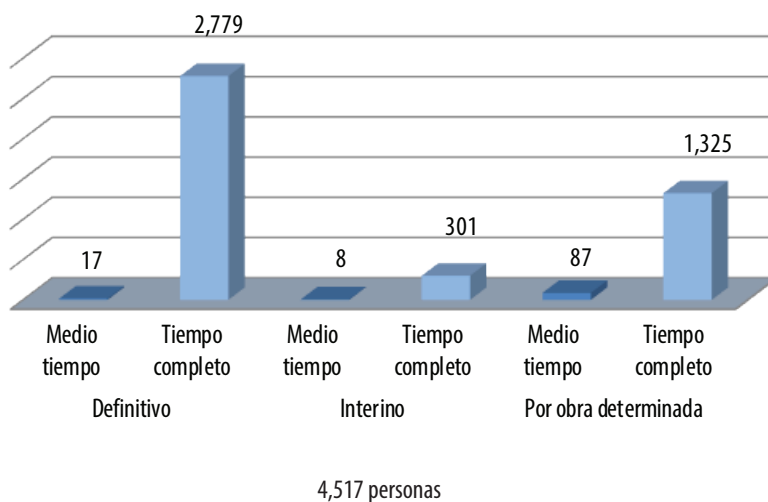
Figura 18. Nombramientos de técnicos académicos de la UNAM



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Con relación a su dedicación a la Universidad, el 98% (4,405) de los técnicos son de tiempo completo y el 2% (112) son de medio tiempo. De los 4,405 técnicos académicos con una dedicación en tiempo completo, son definitivos 2,779 personas; contratados por obra determinada suman 1,325, mientras 301 son contratados en forma interina, las diferencias se encuentran en los técnicos contratados por medio tiempo, tal como muestra la figura 19.

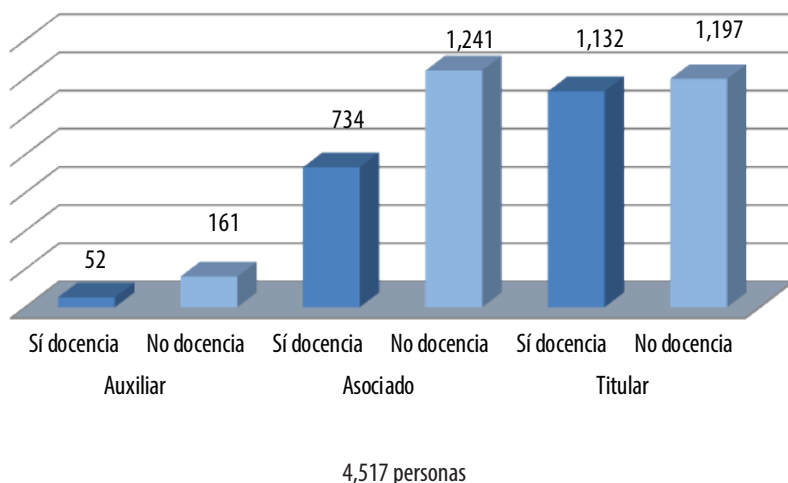
Figura 19. Dedicación de los técnicos académicos de la UNAM por nombramiento



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Conviene señalar que en esta figura académica, a pesar de ser considerados académicos y realizar labores de esta índole, en la legislación universitaria no se especifica la obligatoriedad de desempeñar la función docente como parte de las responsabilidades que les han sido encomendadas, únicamente se manifiesta la posibilidad de “coadyuvar en el plan de actividades académicas del profesor o investigador del que dependen” (EPA, 1988); sin embargo, en muchos casos las personas que ostentan este nombramiento en cualquiera de sus categorías y niveles, como se mencionó en párrafos anteriores, poseen algún nombramiento de profesor de asignatura “A” o “B” o de ayudante de profesor, lo que les permite desempeñar dicha función contando con una contratación adicional. En la figura 20 se muestra cuántos técnicos académicos en sus diferentes figuras y categorías realizan labores de enseñanza.

Figura 20. Técnicos académicos con y sin labores de enseñanza



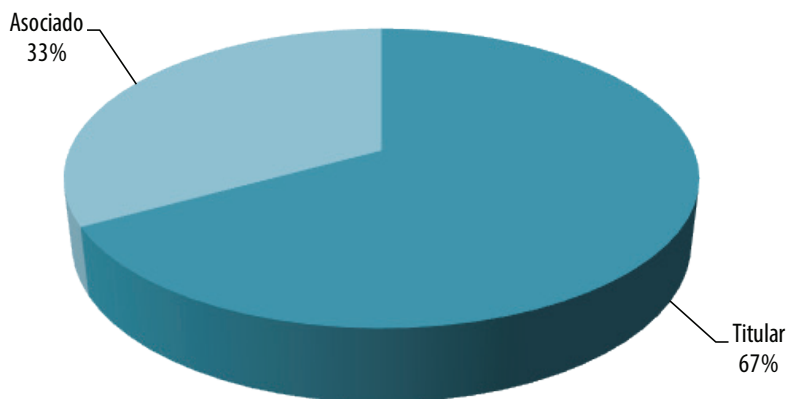
Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Profesores de carrera

El artículo 38 del EPA, señala que son profesores o investigadores de carrera quienes dedican a la Universidad, medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas (EPA, 1988). El mismo estatuto, señala en su artículo 6°, fracción VII, el tiempo que se le debe encomendar a un profesor la enseñanza oral, que para el caso del bachillerato no podrá ser por más de 30 horas a la semana, o de más de 18 horas en el nivel profesional y de posgrado, lo cual implica que todo académico de carrera en la figura de profesor e investigador debe impartir clase frente a un grupo de estudiantes. En las siguientes líneas se presenta un desglose por cada una de las figuras de profesor e investigador.

Un profesor de carrera podrá ocupar la categoría de asociado y titular en alguno de los tres niveles siguientes: "A", "B" o "C". En total, la UNAM cuenta con 5,557 profesores, de los cuales 1,854 se ubican en la categoría de asociado que representa el 33% en esta figura, mientras que 3,703 ostentan la categoría de titular que equivale al 67%. La figura 21 muestra esa distribución.

Figura 21. Profesores de la UNAM

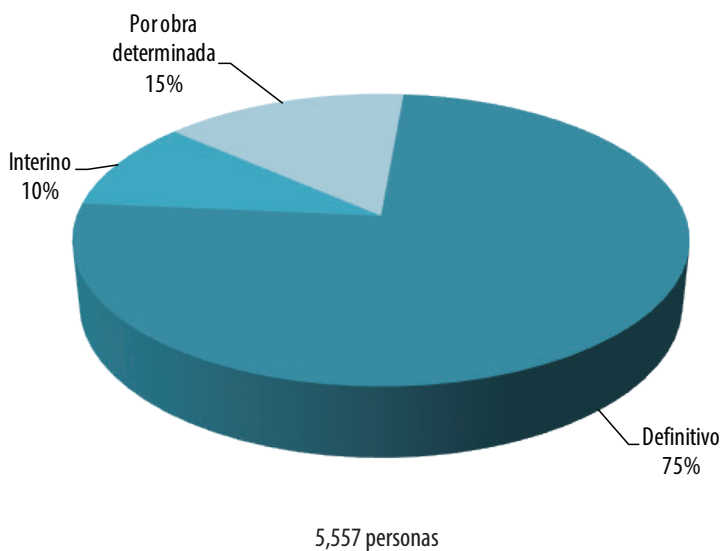


5,557 personas

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

En cuanto a sus formas de contratación, los profesores tanto asociados como titulares pueden ostentar alguno de los tres tipos existentes, así tenemos que 4,185 profesores tienen una contratación definitiva, lo que representa el 75% del total de la figura de profesor en todas sus categorías y niveles; por obra determinada, son contratadas 845 personas que constituyen el 15%, mientras que 527 académicos, que en porcentaje representan el 10%, tienen una contratación interina. La figura 22 muestra la distribución.

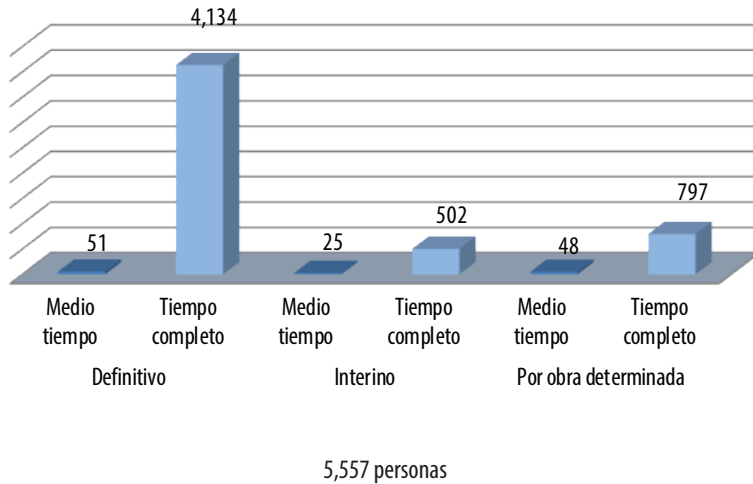
Figura 22. Nombramientos de profesores de la UNAM



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Haciendo un desglose más de este subgrupo académico y relacionando la dedicación en tiempo a la institución, es importante mencionar que la mayor cantidad de profesores tanto asociados como titulares son de tiempo completo con una contratación de carácter definitiva, en porcentaje representan el 74% con un total de 4,134 personas; con una contratación por obra determinada y de tiempo completo hay 797 académicos que representan el 14%, mientras que de forma interina de tiempo completo suman 502 personas quienes ostentan este tipo de contratación, lo que representa tan solo el 9%. Los profesores con una dedicación de medio tiempo representan el menor número y porcentaje, y pueden ser observadas en la figura 23.

Figura 23. Dedicación de los profesores de la UNAM por nombramiento



Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Por otro lado, el artículo 56 del EPA establece cuáles son los derechos y obligaciones de los profesores e investigadores de carrera, que al igual que los profesores de asignatura, una de ellas es la de impartir enseñanza y calificar los conocimientos de los alumnos e impartir las clases que correspondan a su asignatura conforme al calendario escolar que determine la propia Universidad, así como cumplir con los programas de las materias que han sido aprobados y darlos a conocer a sus estudiantes (EPA, 1988). De igual forma, el artículo 61, de este mismo ordenamiento, estipula que los profesores de carrera de medio tiempo y de tiempo completo tienen la obligación de desempeñar labores docentes y de investigación, observando los límites de acuerdo con el nivel que se ostenta y conforme a los distintos niveles de enseñanza, de lo anterior tenemos que:

A) A nivel profesional y de posgrado:

Los profesores titulares, un mínimo de seis horas o las que correspondan a dos asignaturas y un máximo de doce horas por semana, y las que se asignen a labores de tutoría;

Los profesores asociados, un mínimo de nueve horas o las que correspondan a tres asignaturas y un máximo de dieciocho horas semanales, y las que se asignen a labores de tutoría.

b) A nivel de bachillerato:

Los profesores titulares, entre doce y dieciocho horas por semana;

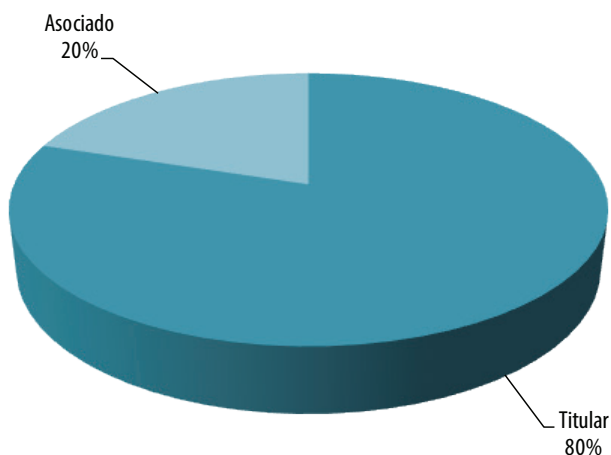
Los asociados, entre quince y veinte horas por semana (EPA, 1988).

Como podemos observar, los profesores de carrera deben destinar como parte de sus obligaciones académicas, un espacio importante de su tiempo a la labor docente y a desempeñarse como tutores de los estudiantes, para lo cual deberán prepararse y formarse, siendo la tutoría una línea más de trabajo que deberá ser contemplada en los programas formativos del profesorado universitario.

Investigadores de carrera

Al igual que los técnicos y los profesores, los investigadores también están considerados como académicos de carrera, solo que en este subgrupo sus responsabilidades están mayormente orientadas a la investigación y en menor medida a la docencia. Del mismo modo que en la figura de profesor, en la de investigador también prevalecen dos categorías: asociado y titular, con los mismos niveles: "A", "B" y "C". En cuanto a sus cifras y porcentajes, esta figura la ostentan 2,669 personas; de estas, el 20% (535) se ubican en la categoría de asociado, en tanto que el 80% están en la categoría de titular. En la figura 24 se muestran los porcentajes.

Figura 24. Investigadores de la UNAM

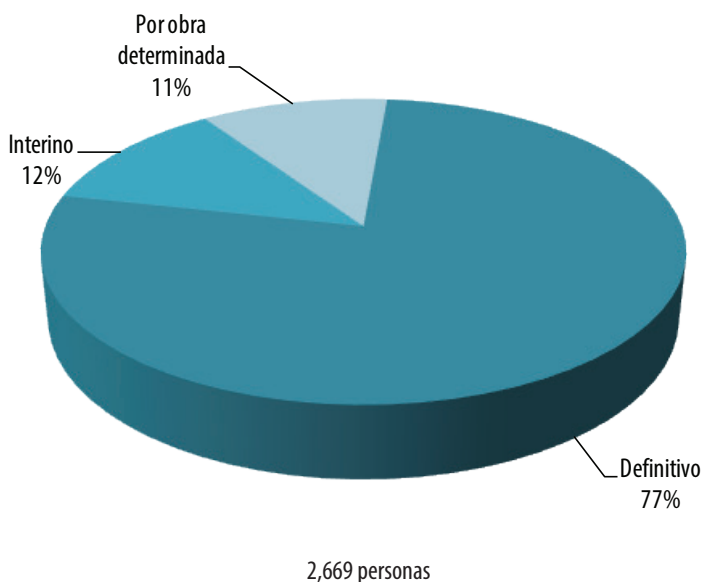


2,669 personas

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Por otro lado, al igual que en los otros dos subgrupos los tipos de contratación son una importante información, así tenemos que del total de los investigadores en sus dos categorías y sus tres niveles, 2,070 tienen un carácter de definitivos, esta cifra representa el 77%; en la contratación interina se ubican a 312 investigadores que en porcentaje constituyen el 12%, mientras que por obra determinada se tienen contratadas a 287 personas que representan el 11% de los investigadores universitarios en todas las figuras y niveles. La figura 25 muestra esta distribución.

Figura 25. Nombramientos de investigadores de la UNAM

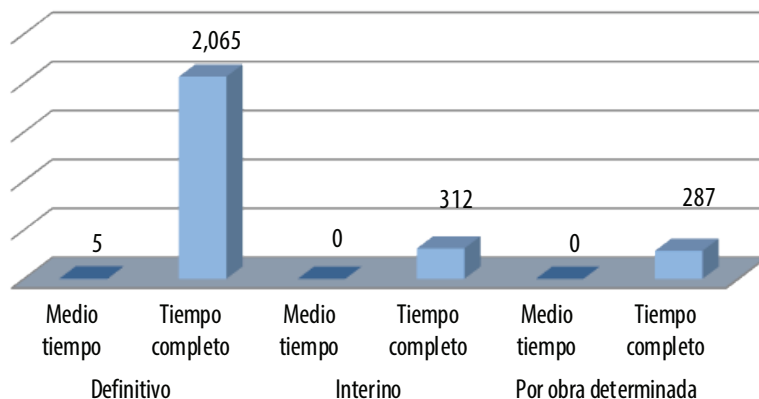


Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Como se ha reseñado el tiempo de dedicación a la Universidad es un elemento que permite establecer los deberes y responsabilidades que se deben cumplir, haciendo un desglose como el que se presentó en los otros subgrupos, es importante mencionar que la mayor cantidad de investigadores, tanto asociados como titulares, son de tiempo completo con una contratación definitiva, en porcentaje representa el 77% con 2,065 personas; con una contratación de forma interina hay 312 investigadores, lo que representa 12%, mientras que con una contratación por obra determinada y con una jornada de dedicación a tiempo completo hay 287 investigadores que representan el 11% del total de todos los investigadores universitarios.

Es importante resaltar que de acuerdo con la base de datos RUPA solo existen en toda la UNAM, cinco investigadores de medio tiempo definitivos y en las otras dos formas de contratación no existe ninguna persona que ostente esta figura en ninguna de sus categorías. La figura 26 muestra la distribución descrita.

Figura 26. Dedicación de los investigadores de la UNAM por nombramiento



2,669 personas

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Al igual que los profesores de carrera también los investigadores tienen, como parte de sus obligaciones, el desempeño de labores de docencia lo cual se señala en el artículo 61 del EPA, en donde se incluye a los investigadores de medio tiempo y tiempo completo, además se establece que los Consejos Técnicos –máximo órgano colegiado de las escuelas y facultades– establecerán los límites cuando sea necesario, así con base en estas disposiciones, los investigadores deberán impartir clases conforme a lo siguiente:

A) A nivel profesional y de posgrado:

Los investigadores, un mínimo de tres horas o las que correspondan a una asignatura y un máximo de seis horas semanales, o bien las que se asignen a labores de tutoría (EPA, 1988).

De toda la información presentada en este análisis para todas las figuras, categorías y niveles en los que se divide a los académicos de carrera de la UNAM, se podrán

diseñar programas formativos acordes con sus características de contratación, dedicación y obligatoriedad para el desempeño de la función docente. De igual forma, en el propio EPA, donde se especifican los derechos y obligaciones de los académicos, se precisa en el artículo 56, inciso e), como una obligación, la de: “[...] enriquecer sus conocimientos en la materia o materias que impartan”, por lo que cada profesor o investigador debe prepararse lo mejor posible para desempeñar su labor de enseñanza. A manera de resumen, en la tabla 2 se presenta un desglose en número de los académicos de carrera distribuidos por figura, categoría y tipos de contratación con lo que se presenta una panorámica más detalla de lo analizado hasta ahora.

Tabla 2. Académicos de carrera distribuidos por figura, categoría y tipos de contratación

Figura	Categoría	Definitivo			Interino			Por obra determinada			Total		
		M.T	T.C	Total	M.T.	T.C	Total	M.T	T.C	Total	M.T	T.C	Total
Técnico académico	Auxiliar	5	27	32	2	14	16	59	106	165	66	147	213
	Asociado	11	805	816	6	217	223	24	912	936	41	1,934	1,975
	Titular	1	1,947	1,948	0	70	70	4	307	311	5	2,324	2,329
Subtotal		17	2,779	2,796	8	301	309	87	1,325	1,412	112	4,405	4,517
Profesor	Asociado	16	750	766	18	413	431	17	640	657	51	1,803	1,854
	Titular	35	3,384	3,419	7	89	96	31	157	188	73	3,630	3,703
Subtotal		51	4,134	4,185	25	502	527	48	797	845	124	5,433	5,557
Investigador	Asociado	2	114	116	0	183	183	0	236	236	2	533	535
	Titular	3	1,951	1,954	0	129	129	0	51	51	3	2,131	2,134
Subtotal		5	2,065	2,070	0	312	312	0	287	287	5	2,664	2,669
Totales		73	8,978	9,051	33	1,115	1,148	135	2,409	2,544	241	12,502	12,743

Fuente: UNAM (Quincena 20 de 2018).

Conclusiones y reflexiones finales

De acuerdo con su Ley Orgánica, la UNAM tiene como fines impartir educación superior, así como formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad (UNAM, 1945b). Para alcanzar estos propósitos se requiere contar con un cuerpo docente cuyas habilidades, conocimientos y aptitudes contribuyan al desempeño de una enseñanza crítica y reflexiva.

Si realizáramos un recuento histórico de cómo ha crecido la planta docente de la UNAM tomando como año de referencia 1929, cuando la institución logra su autonomía, la Universidad contaba con 933 profesores (Marsiske, 1998); para inicios de la década de los treinta (año 1931) la planta docente había crecido en tan solo 22%; sin embargo, para el año 1940 ya se contaba con una cuerpo académico de 2,259 docentes, al finalizar el primer lustro de la década de los cuarenta (1945) se registró un crecimiento del 266% con relación a 1929, lo que permite dar una idea de cómo creció la planta académica de la Universidad. En la tabla 3 se puede apreciar a manera de resumen esta información.

Tabla 3. Porcentaje de crecimiento/decremento de la planta docente con respecto al año 1929 de la autonomía, periodo 1929-1945

Año	1929	1930	1931	1932	1933
Número de docentes	933	n.d.	1,145	1,146	1,081
% crecimiento/ decremento anual			22.722%	0.087%	-5.672%
% de crecimiento de la planta docente con respecto a la autonomía de 1929			22.722%	22.830%	15.863%

Año	1934	1935	1936	1937	1938
Número de docentes	1,023	1,363	1,695	2,343	2,106
% crecimiento/ decremento anual	-5.365%	33.236%	24.358%	38.230%	-10.115%
% de crecimiento de la planta docente con respecto a la autonomía de 1929	9.646%	46.088%	81.672%	151.125%	125.723%

Año	1939	1940	1941	1942
Número de docentes	2,461	2,259	2,355	2,786
% crecimiento/ decremento anual	16.857%	-8.208%	4.250%	18.301%
% de crecimiento de la planta docente con respecto a la autonomía de 1929	163.722%	142.122%%	152.412%	198.607%

Año	1943	1944	1945
Número de docentes	2,973	3,070	3,421
% crecimiento/decremento anual	6.712%	3.263%	11.433%
% de crecimiento de la planta docente con respecto a la autonomía de 1929	218.650%	229.046%	266.667%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística año 1959.
Cuadros Estadísticos 1929-1979

Se puede observar que, en la década de los sesenta, la planta académica se dedicó fundamentalmente a la función docente en el nivel superior con un 66% de académicos realizando actividades de formación profesional en las facultades y escuelas; un 30% lo hacía en el nivel medio superior o preparatorio, mientras que un porcentaje mínimo del 3% de los académicos realizaba actividades de enseñanza en el posgrado, así como tareas de investigación y difusión en distintas dependencias universitarias.

Si el análisis lo realizamos tomando como año de referencia 1929, veremos que en la segunda mitad de los años sesenta la plantilla docente aumentó en más del 600%; en 1971 el crecimiento fue 940% y en 1975 superó el 1,400%. Para 1980, el incremento con respecto al año de la autonomía, ascendió a un 2,800%, porcentaje que representó el doble en tan solo un lustro (el inmediato anterior). Para 1990, el crecimiento superó el 3,000%, en 1995 llegó a poco más de 3,600%, y para el año 2000, alcanzó el 3,700% sumando entonces 36,208 profesores en toda la UNAM. De lo anterior, podemos decir también que la función docente se convierte en una profesión que nace como una opción laboral más para la cual se requiere de una formación especializada.

Es de relevancia mencionar que en la UNAM a partir de los años setenta también se reformaron y reconfiguraron las categorías de los académicos que tenían a su cargo la función docente, de investigación y de difusión o extensión, esto quiere decir que de solamente haber unas cuantas clasificaciones para distinguir a los profesores de la institución, con la aparición, en esta década, del Estatuto del Personal Académico (EPA, 1974), las categorías docentes se convirtieron en un asunto complejo y diverso, tal como se ha reseñado en las páginas anteriores, aparecieron nuevas figuras académicas que van desde los ayudantes de profesor, profesores de asignatura o por horas, profesores de carrera de medio tiempo o tiempo completo, técnicos académicos en docencia o en investigación, hasta investigadores titulares, todas estas figuras docentes están inmersas en una cantidad de categorías y niveles que hacen muy complejo clasificarlos e identificar quienes en realidad deben y tienen la responsabilidad de formar a los estudiantes. Como vimos en el análisis, una misma persona puede ostentar uno o varios nombramientos en una o varias categorías o niveles establecidos en el EPA, así como desempeñar sus labores en una

Para dar mejor cuenta del incremento de la planta docente y con ello justificar la creación de programas de formación, y al mismo tiempo fundamentar la creación de un espacio físico que pueda dar cabida a las tareas formativas de los docentes, en la tabla 4 podemos observar un crecimiento por quinquenios, tomando como referencia la década de los sesenta; pues es a partir de esta que el aumento, tanto de la matrícula como del profesorado, se incrementó hasta presentarse el fenómeno de la masificación.

Tabla 4. Evolución de la planta docente por quinquenios, periodo 1960-2000¹

Año	1962	1965	1971*	1975
Total de docentes en la UNAM	6,313	6,689	9,707	14,543
% de aumento de la plantilla docente		5.956%	45.119%	49.820%
% de aumento de la plantilla docente con relación a autonomía de 1929	576.635%	616.935%	940.407%	1458.735%
Facultades y escuelas profesionales	4,185	4,409	7,239	10,778
%	66%	66%	75%	74%
Escuelas preparatorias	1,918	2,075	2,381	3,449
%	30%	31%	25%	24%
Otras dependencias (institutos y centros académicos y/o de investigación y posgrados)	210	205	87	316
%	3%	3%	1%	2%

Año	1980**	1990***	1995***	2000***
Total de docentes en la UNAM	27,550	29,290	35,021	36,208
% de aumento de la plantilla docente	89.438%	6.316%	19.566%	3.389%
% de aumento de la plantilla docente con relación a autonomía de 1929	2852.840%	3039.335%	3653.591%	3780.815%
Facultades y escuelas profesionales	22,500	24,000	21,092	20,744
%	82%	82%	60%	57%
Escuelas preparatorias	4,400	4,600	6,186	6,109
%	16%	16%	18%	17%
Otras dependencias (institutos y centros académicos y/o de investigación y posgrados)	650	690	7,743	9,355
%	2%	2%	22%	26%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1960. Memoria UNAM: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/>. Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975; Cuadros Estadísticos 1929-1979; Población Escolar UNAM: 1980-2003. Portal de estadística universitaria: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>. Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta creado en 1972 en la UNAM.

*Datos obtenidos de la Agenda Estadística UNAM 1971.

** Datos obtenidos de Memoria UNAM 1980.

*** Datos obtenidos del portal Estadística UNAM.

¹ Es importante mencionar que las tablas presentadas para el análisis no incluyen años consecutivos, ya que las fuentes de información, que son los Anuarios Estadísticos y Memoria UNAM, no incluyen información de los docentes y su seguimiento estadístico, por lo que solo se presentarán los datos en los que sí aparece la información, que además es un tanto confusa pues en algunos años se presenta solo el número de personas sin tener en consideración los nombramientos de contratación; y en otros años, se presentan las cifras por nombramientos, lo que puede ocasionar una duplicidad en algunas cifras. Un académico en la UNAM, puede tener hasta cuatro nombramientos académicos de manera simultánea aunque ello no significa que estén orientados a la función docente.

o más entidades académicas, todo esto hace que la información estadística dificulte conocer con precisión el número de profesores que deben incorporarse a actividades de formación y capacitación en la UNAM.

Como puede observarse, del año 2000 a la fecha el incremento de la planta docente ha sido de poco más de 4,400 personas, por lo que podríamos concluir que ya ha alcanzado cierta estabilidad, permitiendo proyectar y planear actividades formativas encaminadas a profesionalizar a un cuerpo académico cuya mayor composición está en la agrupación de profesores de asignatura, seguido de los profesores e investigadores de carrera, técnicos académicos y ayudantes de profesor que en conjunto suman más 30,000 personas a quienes se dirigirán los esfuerzos de formación a través de cursos, talleres, seminarios, diplomados e inclusive posgrados que profesionalicen su labor principal que es la enseñanza.

Por otro lado, se hace necesario que los profesores de carrera, quienes como ya se evidenció, dedican tiempo completo a la institución, se incorporen a actividades permanentes de formación que los lleven no solo a mejorar su labor de enseñanza, sino también a desarrollar líneas de investigación en educación en las que se estudien las mejores prácticas docentes y se socialicen técnicas, herramientas y procesos de mejora continua para el proceso enseñanza-aprendizaje.

En años recientes, se ha invocado a la autorresponsabilidad de los profesores por formarse o actualizarse, lo cual mantiene la participación de los docentes en un mero voluntarismo opcional, pero la institución debe crear los mecanismos para convertir a estas actividades fundamentales en un compromiso formal de asistencia y acreditación. La formación y la actualización de profesores han sido un conjunto de actividades eventuales que responden al compromiso o intereses, e inclinaciones académicas de los directivos en turno, pero es necesario que ahora se formule un plan y programas de trabajo que normen, valoren e impulsen la profesionalización de la función docente, tomando en consideración que desde su autonomía y hasta este siglo, la Universidad cuenta con un cuerpo docente que la convierte en una de las instituciones educativas más importantes de Iberoamérica.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de la Dra. Magda Campillo Labrandero.

Referencias

- EPA. (1988). Estatuto del Personal Académico. México: UNAM. Recuperado de <http://www.dgelu.unam.mx/nac1-1.htm>
- Marsiske, R. (1998). Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 1.
- Prellezo, J. M. (Coord.). (2009). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS.
- RAE. (2018, noviembre). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UHx86MW>
- Torres, R. (2016, enero). *La función docente en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. Su articulación con los procesos de Formación, Actualización y Evaluación, una visión del profesorado para su profesionalización*. Tesis para optar al grado de Doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- UNAM. (2018). Portal de Estadística Universitaria. UNAM: DGPL. Recuperado de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>
- UNAM. (1945a). Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM.
- UNAM. (1945b). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM.
- UNAM. (Quincena 20 de 2018). Registro Único del Personal Académico. UNAM: Dirección General de Asuntos del Personal Académico.

Anexo 1. Descripción del tratamiento estadístico de la información obtenida del Registro Único del Personal Académico (RUPA) de la UNAM

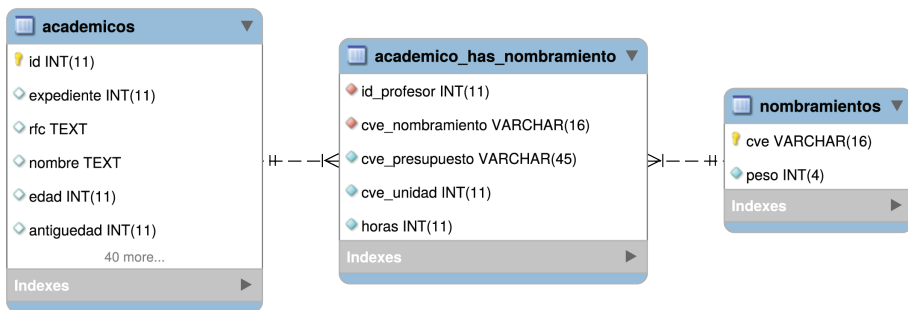
Para el análisis de los datos obtenidos de la RUPA en formato CSV¹ que puede ser leído en programas ofimáticos como Excel, fue necesario traducirlo a un formato de base de datos SQL² para facilitar el manejo y procesamiento de la información.

Dado que el interés de este capítulo se centró en las personas y sus nombramientos para identificar las labores de docencia, los datos de la RUPA presentan en una sola columna denominada “nombramiento”, todos los asignados a cada persona. Los nombramientos aparecen separados por el carácter ‘/’ como se muestra en el siguiente ejemplo:

INVEST EMÉRITO - 134 - 31103 - hrs40 / F A ART 59 EPA - 135 - 31103 - hrs0 / ZONA GEOG INVS - 138 - 31103 - hrs0

A fin de que la estructura de datos fuera fácil de manejar, se tradujo en tres tablas: “académicos”, “académicos_has_nombramiento” y “nombramientos” como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Esquema de la base de datos académicos-nombramientos



² Los archivos CSV (del inglés comma-separated values) son un tipo de documento en formato abierto sencillo para representar datos en forma de tabla, en las que las columnas se separan por comas y las filas por saltos de línea.

³ SQL (por sus siglas en inglés Structured Query Language; en español lenguaje de consulta estructurada) es un lenguaje específico del dominio utilizado en programación, diseñado para administrar, y recuperar información de sistemas de gestión de bases de datos relacionales.

Con esta nueva estructura, a cada académico se le asignó un identificador único denominado “id” dentro de la tabla “académicos” y los nombramientos quedaron desagregados en la tabla “académico_has_nombramiento”

Estas tablas están relacionadas por medio del campo “id” con el campo “id_académico” para obtener una nueva estructura la cual se ejemplifica en la tabla 1.

Tabla 1. Ejemplo en nueva estructura (académico_has_nombramiento)

id_ académico	cve_ nombramiento	cve_ presupuesto	cve_ unidad	horas
1	INVEST EMÉRITO	31103	134	40
1	F A ART 59 EPA	31103	135	0
1	ZONA GEOG INVS	31103	138	0

Con esta estructura y utilizando comandos propios de SQL, se caracterizó a cada académico con la concatenación de las claves de cada uno de sus nombramientos, dejando de lado los otros datos tales como el número de horas, la clave de la entidad académica y la presupuestal, por ser esta información de índole administrativa.

En la concatenación se utilizó el caracter ‘+’ para delimitar cada una de las claves y simplificar las búsquedas como se muestra en el siguiente ejemplo:

INVEST EMÉRITO + F A ART 59 EPA + ZONA GEOG INVS

Cabe mencionar, que aquellos casos en los cuales el académico contaba con varios nombramientos con la misma clave, esta aparecía en la concatenación varias veces, pero siempre juntas. A manera de ejemplo, se muestra a un académico quien contaba con más dos asignaciones como “PROF ASIG A” (profesor de asignatura A), y otros nombramientos como “TEC ASOC B M T” y “TEC AUX C M T” y en su concatenación tendríamos:

TEC ASOC B M T + PROF ASIG A + PROF ASIG A + TEC AUX C M T

Con el proceso antes descrito, fue posible conocer la combinación del número de nombramientos existentes y contar de manera precisa, el número de académicos que tiene cada combinación.

Para facilitar la revisión de los reportes y el análisis de los mismos, dentro de la tabla “nombramientos” se agregó un valor “peso” a cada clave de nombramiento, con ello se ordenan las claves en la concatenación. Un ejemplo del uso del valor de

“peso”, es que, si se desea hacer el análisis sobre los académicos de “asignatura B”, es conveniente que los primeros elementos de la concatenación sean nombramientos con clave denominada: “PROF ASIG B”.

Para validar esta forma de análisis en SQL, se realizaron también algunas pruebas en el paquete estadístico SPSS, cuyos resultados fueron los mismos en términos numéricos; sin embargo, en este *software* no fue posible identificar con precisión las figuras y categorías académicas ya que únicamente se mostraron las frecuencias de las mismas y no la combinación de los nombramientos. De manera, aleatoria y manual, se verificaron las coincidencias por lo que podemos concluir que el análisis presentado tiene confiabilidad.

CAPÍTULO IV

LA UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN DOCENTE PARA DEFINIR ESTRATEGIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL

LAURA E. ROJO CHÁVEZ, ADRIÁN MARTÍNEZ GONZÁLEZ, VIRGINIA GONZÁLEZ GARIBAY,
HÉCTOR LEE GARCÍA, ISELA IBARRA BOCARDO, MIRIAM E. IÑIGUEZ GALINDO,
ANA MARÍA OBREGÓN LEMUS, MARÍA LUISA DEL CARMEN PACHECO CÁMARA,
KARLA SOSA RAMÍREZ, MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA

*“La educación no cambia al mundo,
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.*

Paulo Freire

Introducción

La mayoría de las entidades académicas y los programas de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), conscientes de la importancia de ofrecer una docencia de alta calidad, evalúan el desempeño de sus profesores. La Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), a través de la Dirección de Evaluación Educativa (DEE), apoya los esfuerzos de evaluación de la docencia teórica, práctica o colectiva en algunas de ellas. Para ello, a solicitud de las mismas, se emplea el método de evaluación docente mediante la opinión de los alumnos, que es uno de los modelos más utilizados y estudiados para evaluar el desempeño de los profesores en el aula (Benton & Ryalls, 2016; Berk, 2018; Dresel & Rindermann, 2011; Feldeman, 2007; Zambrano & Gutiérrez, 2018).

Este capítulo presenta una síntesis del estudio que se presentó al comité de académicos encargados del proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, en el cual se buscó identificar características que deben poseer los docentes de esta universidad y contrastarlas con la valoración que realizan los alumnos respecto al desempeño de sus docentes, para ello se analizó la información generada en la DEE respecto a un conjunto de evaluaciones del desempeño de profesores de licenciatura y de posgrado de los ciclos 2015, 2016 y 2017.

Se describe de manera sucinta la justificación del estudio, la metodología empleada, los resultados y algunas conclusiones.

Justificación

Una de las funciones sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es impartir educación superior para formar profesionales útiles a la sociedad mexicana. Los encargados de esta tarea son los miles de profesores que de manera cotidiana realizan su labor docente en las aulas, talleres y laboratorios de la institución. Su desempeño es fundamental para cumplir con dicha función sustantiva. Por esta razón, el Comité de Creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente consideró conveniente analizar la información que la DEE de la CODEIC tiene respecto a la evaluación docente, y que ha reunido a partir de los procesos que ha asesorado desde hace 20 años.¹

Es importante señalar que la relevancia de la información presentada radica en que está basada en datos proporcionados por la comunidad académica (profesores y alumnos) de diversas entidades de la UNAM, lo cual permite un acercamiento a la realidad que se vive actualmente, a partir de la cual es posible identificar lo que se espera y necesita de los profesores.

Este informe tiene el propósito de apoyar los esfuerzos institucionales para identificar los aspectos del desempeño docente que requieren ser reforzados mediante acciones de formación y actualización que contribuyan al mejoramiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la UNAM.

Metodología

Un perfil de la docencia es una definición institucional, que al mismo tiempo se convierte en un instrumento de referencia en el que se especifican los “atributos ideales” que debe tener un profesional dedicado a la docencia en cada campo específico de conocimiento. Este instrumento es fundamental para las entidades académicas porque representa un punto de referencia para fines de formación, selección y evaluación del desempeño de los profesores. Un perfil docente se puede diseñar con base en la opinión de la comunidad académica, la cual, con fundamento en su experiencia y expectativas, determina las características (atributos) que debe tener “un buen docente” en un escenario educativo. Estos atributos se agrupan en dominios o categorías que conforman el perfil docente (*habilidades pedagógicas, relación con los alumnos, compromiso, evaluación del aprendizaje*). En la literatura se identifican diversos autores que han definido a un “buen docente” desde múltiples visiones y marcos, lo cual da cuenta de la complejidad que encierra esta definición institucional (Merellano, 2016; Miron y Mevorach, 2014; Allan, 2009; Bein, 2004; Marsh, 1987).

¹ La dependencia que antecedió a la actual DEE es la Dirección General de Evaluación Educativa, que impulsó, desde su creación en 1997, el desarrollo de procesos sistemáticos de evaluación del desempeño docente en las entidades académicas de la UNAM, para ello desarrolló un programa de asesoría, capacitación y apoyo técnico permanente.

Para este estudio, de todas las entidades y programas que llevan a cabo procesos de evaluación de la docencia con apoyo de la DEE, se seleccionaron aquellos casos cuyos perfiles docentes fueron desarrollados mediante la consulta a las comunidades académicas. Se descartaron del análisis los que fueron definidos a partir de una revisión teórica de documentos como los planes de estudio o literatura especializada.

Se recuperaron los perfiles docentes de 26 programas de 10 entidades académicas y 23 programas de posgrado. Estos fueron organizados por nivel de estudios (licenciatura o posgrado) y, en cada nivel, por área de conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías (CFMI), Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CBQS), Ciencias Sociales (CS) y Humanidades y Artes (HA) (tablas 1 y 2).

La primera parte de este estudio recuperó los atributos de dichos perfiles para realizar un análisis comparativo por nivel y área, con el propósito de identificar aquellos que eran similares en las distintas comunidades. Se estableció como criterio, en ambos niveles, tomar en cuenta solo aquellos compartidos por al menos tres de las áreas de conocimiento.

Para la segunda parte del estudio, se recuperaron los resultados de las evaluaciones de los profesores, considerando la respuesta dada por los alumnos a cada reactivo de la evaluación docente más reciente (2015, 2016, 2017) de los mismos programas de licenciatura y posgrado y también se organizaron por área de conocimiento. Para evaluar el desempeño docente mediante el modelo de opinión de alumnos en todas las entidades participantes, se utilizaron cuestionarios cerrados con cinco opciones de respuesta: *nunca*, *casi nunca*, *algunas veces*, *frecuentemente* y *siempre*, que valoran la frecuencia con la que los docentes realizan las actividades derivadas del perfil docente y que se describen en los reactivos de los cuestionarios.

Los reactivos de todos los cuestionarios fueron clasificados en dos grupos, de acuerdo a las respuestas de los alumnos. En el primero se agruparon aquellos en los que, a juicio de los alumnos, los docentes tienen un desempeño favorable, se estableció como criterio seleccionar los que acumularan 80% o más de la opinión de los alumnos en la opción de respuesta *siempre*. Mientras que, en el segundo grupo, se concentraron los reactivos que acumularon 25% o más de la frecuencia en las opciones de respuesta *nunca*, *casi nunca* y *algunas veces* para identificar los aspectos menos favorables del desempeño.

Es importante advertir que los resultados recuperados se obtuvieron a partir de los cuestionarios de cada uno de los programas en particular. En algunos casos resultó difícil realizar comparaciones entre estos y la mayoría de los aspectos de la práctica docente, reportados como favorables o desfavorables no se comparten por la totalidad de los programas dentro de las áreas y niveles. Debido a esta limitación los resultados presentados deben considerarse con cautela.

Tabla 1. Número de atributos del desempeño docente analizados en licenciatura²

Entidades/programas	Núm. de atributos
CBQS. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	173
FC. Ciencias de la Tierra	50
FC. Física Biomédica	34
FC. Manejo Sustentable de Zonas Costeras	32
FM. Investigación Biomédica Básica	33
FO. Cirujano Dentista	24
CFMI. Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías	68
FA. Diseño Industrial (CIDI)	29
FC. Tecnología (CFATA)	39
CS. Ciencias Sociales	326
ENTS. Trabajo Social (asignaturas prácticas)	37
ENTS. Trabajo Social (asignaturas teóricas)	41
FD. Derecho	45
FE. Economía	46
FES Acatlán. Ciencias Políticas y Administración Pública	29
FES Acatlán. Economía	60
FES Acatlán. Relaciones Internacionales	31
FES Acatlán. Sociología	37
HA. Humanidades y de las Artes	248
FA. Arquitectura, Arquitectura de Paisaje, Urbanismo	51
FAD. Artes Visuales, Diseño y Comunicación Visual, Arte y Diseño	51
FaM. Canto, Composición, Etnomusicología, Instrumentista, Educación Musical (asignaturas teóricas)	41
FaM. Canto, Composición, Etnomusicología, Instrumentista, Educación Musical (asignaturas de conjunto)	56
FaM. Teatro y Actuación (CUT)	49

² En la tabla se señalan con siglas la entidad de adscripción, la carrera y el número de atributos propuestos por las comunidades académicas. Por atributos se entiende las actividades que realiza un “buen docente”, por ejemplo, explica claramente los temas, utiliza diversas estrategias didácticas, es ético, respeta a los alumnos, entre otros.

Tabla 2. Número de atributos del desempeño docente analizados en posgrado

Entidades/programas	Núm. de atributos
CBQS. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	282
Ciencias Biológicas	23
Ciencias Biomédicas	38
Ciencias de la Producción y de la Salud Animal	34
Ciencias de la Sostenibilidad	69
Ciencias del Mar y Limnología	33
Especializaciones FES-I	27
Neurobiología	58
CFMI. Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías	172
Astrofísica	51
Ciencia e Ingeniería de la Computación	29
Ciencias Físicas	21
Diseño Industrial	25
Urbanismo	46
CS. Ciencias Sociales	244
Ciencias Políticas y Sociales	24
Derecho	31
Geografía	45
Programa Único de Especializaciones en Ciencias Políticas y Sociales	30
Programa Único de Especializaciones en Economía	36
Programa Único de Especializaciones en Trabajo Social	34
Maestría en Trabajo Social	44
HA. Humanidades y de las Artes	152
Especialización en Historia del Arte	25
Estudios Mesoamericanos	41
Letras	43
Música	43

Resultados

Los resultados están organizados en dos apartados, en el primero se expone la síntesis de las aspiraciones (atributos), que expresaron distintas comunidades académicas sobre el desempeño docente en los niveles licenciatura y posgrado en cada una de las áreas de conocimiento. En el segundo se presenta la síntesis de los reactivos empleados en los cuestionarios para valorar el desempeño docente por nivel y área.

Atributos deseables en el desempeño docente

En la tabla 3 se exponen los atributos que fueron mencionados en tres o más áreas de conocimiento por las respectivas comunidades académicas de licenciatura. Se aprecia que los atributos se refieren a las actividades que el profesor realiza para facilitar el aprendizaje, las actitudes con las que se conduce, la forma en la que se relaciona con los alumnos y los mecanismos que emplea para la evaluación de su aprendizaje. Estos atributos coinciden con los hallazgos de las investigaciones de Feldman (1976), Marsh (1987), Sheehan (1999) y Crumbley, Henry & Kratchman (2001).

Tabla 3. Atributos deseables en el desempeño docente de los profesores de licenciatura

Atributos	CBQS	CFMI	CS	HA	TOTAL
Explica claramente los temas	●	●	●	●	4
Utiliza diversos materiales didácticos	●	●	●	●	4
Emplea diversas estrategias de enseñanza	●	●	●	●	4
Domina los temas de la asignatura que imparte	●	●	●	●	4
Cubre todo el programa del curso	●	●	●	●	4
Se actualiza constantemente	●	●	●	●	4
Respeto a los alumnos	●	●	●	●	4
Es objetivo al evaluar a los alumnos	●	●	●	●	4
Aclara las dudas de los alumnos	●		●	●	3
Genera espacios para participar y discutir	●		●	●	3
Relaciona la teoría con la práctica	●		●	●	3
Demuestra una actitud responsable en su trabajo cotidiano	●		●	●	3
Trata a los alumnos equitativamente	●		●	●	3
Muestra una actitud tolerante ante opiniones distintas a las suyas	●		●	●	3
Establece los criterios de evaluación al inicio del curso	●		●	●	3
Entrega oportunamente los resultados de las evaluaciones	●		●	●	3
Realiza evaluaciones de los temas abordados en clase	●		●	●	3

Tabla 4. Atributos deseables en el desempeño docente de los profesores de posgrado

Atributos	CBQS	CFMI	CS	HA	TOTAL
Domina los temas de la asignatura	●	●	●	●	4
Comunica con claridad los contenidos de la asignatura	●	●	●	●	4
Trata con respeto a los alumnos	●	●	●	●	4
Se mantiene actualizado en temas disciplinarios	●	●	●	●	4
Cumple con el horario asignado a la clase	●	●	●	●	4
Cubre todos los contenidos del temario	●	●	●	●	4
Establece los criterios de evaluación	●	●	●	●	4
Fomenta la participación de los estudiantes	●	●	●	●	4
Asiste a clases	●	●	●	●	4
Muestra interés en su labor docente		●	●	●	3
Retroalimenta a los alumnos		●	●	●	3
Vincula la teoría con la práctica	●	●	●		3
Emplea diferentes estrategias didácticas para la clase		●	●	●	3
Resuelve las dudas de los alumnos	●	●		●	3
Estimula en sus alumnos el gusto por la investigación		●	●	●	3
Se apoya en recursos didácticos diversos	●	●	●		3
Escucha a sus alumnos	●	●		●	3
Se interesa en el aprendizaje del alumno	●		●	●	3
Favorece el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos	●		●	●	3
La clase es dinámica	●		●	●	3

En la tabla 4 se presentan los atributos que fueron mencionados en tres o más áreas de conocimiento por las comunidades académicas de posgrado. En este caso destaca que los atributos se relacionan, principalmente, con las actividades que el profesor realiza para facilitar el aprendizaje, las actitudes con las que se conduce y la forma en la que se relaciona con los alumnos. Estos atributos concuerdan con lo encontrado por Miron & Mevorach (2014).

Reactivos de los cuestionarios de evaluación del desempeño docente

En las siguientes tablas se exponen algunos de los reactivos que forman parte de los cuestionarios de evaluación del desempeño docente en la licenciatura y en el posgrado, en cada una de las áreas de conocimiento. Cabe resaltar que, para los fines de este estudio, la redacción de los reactivos se estandarizó.

Para facilitar la identificación de los reactivos de acuerdo con el porcentaje acumulado de respuesta se muestran en dos colores: verde y rojo. El primero representa los reactivos que acumularon 80% o más de la respuesta de los alumnos en la opción *siempre*, mientras que el segundo los que acumularon 25% o más en las opciones *nunca*, *casi nunca* y *algunas veces*.

En la licenciatura (tablas 5 a 8) destaca que un alto porcentaje de los alumnos considera que sus profesores los tratan con respeto, ya que el reactivo está presente en tres de las cuatro áreas. En contraste, 25% de los alumnos consideran que sus profesores *nunca*, *casi nunca* y *algunas veces* emplean diversas estrategias y recursos didácticos debido a que esos reactivos están presentes en tres de las cuatro áreas de conocimiento.

Tabla 5. Reactivos del área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud en la licenciatura

Reactivos	CT	FB	MSZC	IBB	CD
Respeto a los alumnos	●	●	●	●	
Emplea diversas estrategias de enseñanza en el curso	●	●			
Utiliza varios recursos didácticos para apoyar el aprendizaje de los alumnos	●			●	
Entrega los resultados de las evaluaciones oportunamente	●	●			

Tabla 6. Reactivos del área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías en la licenciatura

Reactivos	ID	Tec
Respeto a los alumnos		●
Asiste a la clase	●	
Orienta a los alumnos en la elección de sus asignaturas		●
Enseña a desarrollar proyectos tecnológicos		●
Da a conocer las actualizaciones de los procesos tecnológicos		●
Presenta ejercicios para facilitar la comprensión de los temas		●
Fomenta en los alumnos el interés por la investigación	●	
Imparte la clase de manera dinámica		●
Explica los temas con claridad		●
Relaciona el contenido del curso con otras asignaturas del plan de estudios	●	
Dedica tiempo de la clase para enseñar a los alumnos que tienen dificultades en comprender el tema		●

Tabla 7. Reactivos del área de las Ciencias Sociales en la licenciatura

Reactivos	ENTSP	ENTST	Derecho	Economía CU	CPAP	Economía FESAC	RI	Soc
Respeto a los alumnos			●				●	
Emplea diversos materiales didácticos	●	●	●	●	●	●	●	
Plantea actividades para motivar el aprendizaje	●			●				●
Recomienda actividades/lecturas de apoyo				●	●		●	
Emplea diversas estrategias de enseñanza					●		●	

Tabla 8. Reactivos del área de las Humanidades y las Artes en la licenciatura

Reactivos	FA	FAD	FaM	CUT
Domina los contenidos de la asignatura			●	●
Genera un ambiente de confianza en el grupo			●	●
Organiza actividades para que los alumnos trabajen en equipo		●	●	
Se emplean diversos recursos educativos		●	●	
Diagnostica las necesidades de aprendizaje de los alumnos		●	●	

En el posgrado (tablas 9 a 12), destaca que un alto porcentaje de los alumnos considera que sus profesores los tratan con respeto, dominan el tema de la asignatura que imparten, son puntuales y éticos, dichos reactivos están presentes en tres o cuatro áreas. A través de diferentes trabajos con respecto a lo anterior, se ha encontrado que, a partir del juicio de expertos en el tema y de los propios estudiantes, los aspectos que son especialmente valorados en los profesores son aquellos relacionados con la forma en que los mismos se dirigen e interactúan con sus estudiantes y con la manera en que son capaces de exponer de manera clara e interesante los contenidos de las asignaturas que imparten (Adams, 2015; Arnon, 2007; Taylor, 2012).

En contraste, 25% de los alumnos considera que sus profesores *nunca, casi nunca y algunas veces* retroalimentan y evalúan adecuadamente su aprendizaje y emplean distintas estrategias para favorecerlo, dichos reactivos están presentes en tres o cuatro áreas.

Tabla 9. Reactivos del área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud en el posgrado

Reactivos	CBL	CBM	CPSA	CS	CML	EFESI	NEB
Asiste a impartir su clase	●	●	●				
Trata respetuosamente a los alumnos		●	●			●	
Inicia puntualmente su clase		●				●	
Aclara dudas	●		●				
Comparte su conocimiento con los alumnos			●			●	
Domina el tema de la asignatura que imparte			●		●		
Se invita a los alumnos a escenarios reales				●			
Se invitan expertos para enriquecer el estudio de los contenidos				●			
Se realizan actividades para que los alumnos desarrollen competencias laborales				●			
Organizan actividades que permiten al alumno construir su aprendizaje							●
Se realizan actividades para que los alumnos desarrollen diversas habilidades							●
Se utilizan diversos productos para llevar a cabo la evaluación							●
Se desarrollan actividades que involucran la participación de los alumnos							●
Retroalimentan el trabajo de los alumnos							●
A lo largo del curso se revisan diversos tipos de bibliografía							●
La exposición de los contenidos es clara							●
Las actividades de evaluación fortalecen el aprendizaje de los alumnos							●
Entregan puntualmente las evaluaciones							●
Los criterios de evaluación son claros							●
Se utilizan diversos recursos para apoyar el aprendizaje de los alumnos							●
Recomiendan otro tipo de lecturas especializadas							●
Los temas se relacionan con otras disciplinas							●

Tabla 10. Reactivos del área de las Ciencias Físico Matemáticas en el posgrado

Reactivos	ASTRO	CIC	CF.F	CF.FM	DI	Urba
Demuestra dominio de la asignatura que imparte	●	●	●	●		●
Trata con respeto a los alumnos	●		●	●		●
Es responsable con su labor docente	●		●	●		
Se conduce con ética	●		●	●		
Emplea los resultados de las evaluaciones para que los alumnos mejoren su desempeño						●
Identifica las dificultades de aprendizaje de los alumnos						●
Propicia el trabajo en equipo		●				

Tabla 11. Reactivos del área de las Ciencias Sociales en el posgrado

Reactivos	CPS	Derecho	Geo	PUECPYS	PUEE	PUETSO	MTS
Respeto a los alumnos	●	●	●				●
Domina los temas de la asignatura	●		●				●
Asiste a clases		●					●
Cumple con el horario establecido para la clase	●	●					●
Actúa éticamente		●				●	
Escucha a los alumnos	●		●				
Evalúa objetivamente el aprendizaje			●				●
Emplea diferentes estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje				●	●	●	
Retroalimenta los trabajos				●	●		

Tabla 12. Reactivos del área de las Humanidades y de las Artes en el posgrado

Reactivos	EHA	EM	Letras	Música
Es respetuoso		●	●	●
Domina los temas que imparte		●	●	●
Trata con amabilidad a los alumnos			●	●
Es ético		●		●
Establece un espacio de diálogo académico		●		●
Es puntual con los horarios establecidos		●	●	
Propone actividades para que los alumnos desarrollen habilidades de investigación	●			
Considera diferentes elementos para evaluar el aprendizaje de los alumnos	●			
Promueve la participación de todos los miembros del grupo	●			
Tiene capacidad para adaptar el curso a las características académicas de los alumnos	●			
Propone actividades académicas complementarias		●		
Define con precisión las características de los trabajos que solicita	●			
La clase es dinámica (lecturas, presentaciones de los alumnos, debates, visitas, entre otros)	●			
Contribuye al desarrollo de habilidades de análisis crítico	●			
Motiva a los alumnos a profundizar en el estudio del arte	●			
Prepara la clase	●			
Durante la clase se analizan las lecturas propuestas	●			
Motiva a los alumnos a publicar sus trabajos		●		

Numerosas publicaciones apoyan el uso de la opinión de los estudiantes para evaluar el desempeño docente, así como la permanencia y la promoción del personal académico (Iqbal, 2013; Coffey & Gibbs, 2001; en Oon, Spencer & Kamel, 2017).

Algunas reflexiones

Aspiraciones

- Los atributos que fueron mencionados con mayor frecuencia en las cuatro áreas de conocimiento por las respectivas comunidades académicas, tanto a nivel de licenciatura como en posgrado, se refieren a habilidades didácticas, específicamente a la claridad con la que el docente explica, el uso de materiales didácticos y estrategias de enseñanza, así como el dominio de los temas y la actualización, los cuales son considerados como elementos centrales de la enseñanza efectiva y de amplio valor para promover el aprendizaje de los alumnos (Coe, 2014; Danielson, 2007).
- En el nivel de licenciatura, además se destacan los atributos de respeto y objetividad al evaluar a los alumnos, lo cual indica la necesidad de una relación respetuosa y un trato equitativo en la evaluación, indispensables para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mujis, 2014).
- En el nivel de posgrado, se observa que los atributos más mencionados por la comunidad académica son: muestra interés en su labor docente, retroalimenta a los alumnos y vincula la teoría con la práctica, lo cual hace evidente la necesidad de que haya mayor atención por parte de los docentes, que se evalúe y se otorgue seguimiento y realimentación continua a los alumnos y que se vincule la enseñanza con la práctica (Murillo, 2016).

Realidades

- Con respecto a los resultados de la evaluación del desempeño de los profesores, en parte de los reactivos que se emplean en los cuestionarios de evaluación en licenciatura un alto porcentaje de los alumnos considera que sus profesores los tratan con respeto, esto concuerda con uno de los atributos que fue mencionado con mayor frecuencia por la comunidad académica de licenciatura.
- En las cuatro áreas del posgrado, un alto porcentaje de los alumnos considera que sus profesores los tratan con respeto y dominan el tema de la asignatura que imparten, lo cual concuerda con las aspiraciones de la comunidad del posgrado.
- El análisis detallado de la información contenida en las tablas de este informe ofrece claves para orientar decisiones sobre la tipología de cursos, seminarios y talleres que el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM podría integrar a sus programas de formación y actualización. Esto supondría conectar en un circuito virtuoso las evaluaciones que se hacen en las

entidades, con las decisiones institucionales de formación y actualización de su planta académica.

- Los hallazgos de este estudio en cuanto a las aspiraciones de las comunidades sobre el desempeño de los profesores y los resultados de la opinión de los alumnos expresados a través de los cuestionarios de evaluación concuerdan con los estudios de Martínez et al.
- El análisis de los resultados en cada una de las áreas de conocimiento constituye una fuente de información relevante para diseñar pedagogías orientadas a contextos disciplinarios.

Referencias

- Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., Cody, A., Cohen, D. B., Dean, D., Formigli, L., Fung, J., Lee, C., Marshall, K., Skorko, N., & White, S. (2015). A coherent system of teacher evaluation for quality teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23(17).
- Allan, J., Clarke, K. & Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372.
- Arnon, S. & Reichel, (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 441-464.
- Benton, S.L. & Ryalls, K. R. (2016). Challenging Misconceptions About Student Ratings of Instruction. IDEA Paper No. 58. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Faculty Development, Kansas State University. Recuperado de: http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2016/04/PaperIDEA_58.pdf
- Berk, R. A. (2018). Start spreading the news: use multiple sources of evidence to evaluate teaching. *The journal of Faculty Development*, 32(1), 73-81. Recuperado de: http://www.ronberk.com/articles/2018_rating.pdf
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching?* EE. UU: Centre for Evaluation & Monitoring, Durham University, The Sutton Trust. Recuperado de: <https://www.suttontrust.com/research-paper/great-teaching/>
- Crumbly, L., Henry, B. K. & Kratchman, S. H. (2001). Students' perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality Assurance in Education*, 9, 197-207. <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000006158>
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching (2da ed)*. Association for Supervision and Curriculum Development. EE. UU. Virginia.
- Dresel, M. & Rindermann, H. (2011). Counseling university instructors based on student evaluations of their teaching effectiveness: A multilevel test of its effectiveness under consideration of bias and unfairness variables. *Research in Higher Education*, 52, 717-737. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-011-9214-7>
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education*, 5(3), 243-288.
- Feldman, K.A. (2007). "Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings" en R.P. Perry & J.C. Smart, (2007). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. USA: Springer. Recuperado de <https://bit.ly/2N6FeyS>
- Kein, B. (2004). *What the best college teachers do*. United States of America: Harvard University Press.

- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-388.
- Martínez González, A., et al. (2016, septiembre-octubre). Evaluación del desempeño docente en la especialización de Medicina Familiar. *Revista Mexicana del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 54(5), México: IMSS. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=67885>
- Merellano, E. M., Almonacid, A., Moreno, A. & Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educ. Pesqui*, 42(4).
- Miron, M., y Mevorach, M. (2014). The good professor as perceived by experienced teachers who are graduate students. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 82-87.
- Mujis, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25:2, 231-256. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2014.885451>
- Murillo, J. (2016). De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia. En G. Guevara Niebla, M.T. Meléndez Irigoyen, F.E. Ramón Castaño, H. Sánchez Pérez, F. Tirado Segura, *La evaluación docente en el mundo*. México: FCE, INEE.
- Oon, P., Spencer, B. & Chun Seng Kam, C. (2017). Psychometric quality of a student evaluation of teaching survey in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 788-800.
- Sheehan, D. S. (1999). Student evaluation of university teaching. *Journal of Instructional Psychology*, 26(3), 188-193.
- Taylor, E.S., & Tyler, J.H. (2012). Can teacher evaluation improve teaching? *Education Next*, 12(4). Recuperado de <http://educationnext.org/can-teacher-evaluation-improve-teaching/>
- Zambrano, A. J. & Gutiérrez, M. E. (2018). Análisis multivariado de la evaluación docente estudiantil. Un caso de estudio. *Comunicaciones en Estadística*, 11 (1), 129-150. Recuperado de revistas.usta.edu.co/index.php/estadistica/article/download/3760/4161

CAPÍTULO V

DISEÑO DEL PROYECTO DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DE LA UNAM: UNA EXPERIENCIA CON LA HERRAMIENTA “PENSAMIENTO DE DISEÑO”

ALAN KRISTIAN HERNÁNDEZ ROMO, MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA

“Nos pasamos mucho tiempo diseñando el puente, pero no el tiempo suficiente pensando en las personas que lo van a cruzar”.

Prabhjot Singh

“No tengas miedo de la perfección, nunca la alcanzarás”.

Salvador Dalí

Introducción

Desde las primeras sesiones del Comité del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la Universidad Nacional Autónoma de México, sus integrantes tenían un interés común en rescatar las experiencias exitosas de formación docente que ha tenido la universidad, además de articular los esfuerzos que realizan diversas entidades académicas para formar a sus profesores. Al mismo tiempo, compartían el deseo de que el proyecto cuestionara los paradigmas tradicionales y explorara espacios innovadores que pusieran en el centro al educando, en este caso el profesor universitario, como una persona polifacética, inmersa en factores humanos, sociales, económicos y personales. Los docentes interactúan continuamente con otros docentes, estudiantes y la sociedad; tienen una gran cantidad de necesidades percibidas y reales que impactan en su actividad cotidiana, así como en su motivación para mantenerse actualizado e incólume, tanto profesional como afectivamente.

Estas reflexiones, sumadas a los retos que representan la diversidad cultural, social y disciplinar que convergen en la Universidad, propiciaron que los integrantes del Comité pensarán en la diversidad de circunstancias que influyen en la formación de los profesores de educación media superior y superior en nuestro contexto. Ello promovió una reflexión constante y generación de ideas sobre las actividades, servicios y características que un espacio de formación y profesionalización docente en la UNAM debería ofrecer a su personal académico. Algunas de las actividades desarrolladas por el grupo son descritas en otros capítulos de este libro (cuestionarios, grupos focales), en este apartado se describe el proceso de organizar, sistematizar y

concretar nuestras ideas con la metodología de “pensamiento de diseño” (PD) (*design thinking*) (Costa, 2017; Gardner, 2017).

En este capítulo compartimos la fascinante experiencia de trabajar con la metodología del PD, para identificar algunas de las necesidades, espacios, actividades clave, servicios y usuarios del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente institucional. Explicaremos brevemente la metodología, actividades y resultados.

¿Qué es el pensamiento de diseño?

El término “diseño” tiene diversas connotaciones dependiendo de la disciplina de que se trate (ingeniería, diseño gráfico, arquitectura, biología, arte, comunicaciones, etc.), y puede manejarse como un verbo o como un sustantivo (Wikipedia, s.f.). En su obra *Las ciencias de lo artificial*, Herbert Simon caracterizó al término diseño como algo que se encuentra en el núcleo de todo entrenamiento profesional: “es el signo principal que distingue las profesiones de las ciencias” (Simon, 1996). La acción de diseñar puede encontrarse en todas las profesiones humanas: cirujanos plásticos, arquitectos, diseñadores industriales, ingenieros, etc., lo que ha motivado que la teoría y práctica del diseño se hayan elevado al nivel de una disciplina académica. La ambigüedad del término ha hecho difícil que haya consenso sobre el tema, para fines de este trabajo lo consideramos como un proceso creativo e intencional que pretende explorar la construcción de un proyecto, objeto o sistema para especificar un plan, crear un objeto o implementar una actividad o proceso (Ling Koh et al., 2015).

El término “pensamiento de diseño” (PD), “*design thinking*” en inglés, refiere a una actividad que está implícita en el proceso de diseño. Fue utilizado por primera vez en 1987 por Peter Rowe, quien ancló el concepto en las disciplinas tradicionales como diseño gráfico e industrial, ingeniería y arquitectura (Kimbell, 2011). El PD se define como un proceso creativo y analítico que involucra a las personas en oportunidades para experimentar, crear y prototipar modelos, probarlos y recoger realimentación sobre los mismos, para rediseñarlos en un proceso iterativo e innovador (de preferencia divertido) (Ling Koh et al., 2015; Razzouk, 2012). Para algunos autores es un “estado mental” para realizar un proceso intencional de obtener soluciones nuevas y relevantes, orientadas al usuario, que puedan tener un impacto positivo en el problema que se pretende resolver (IDEO, 2012).

El PD consiste en un enfoque o aproximación a resolver problemas, al mismo tiempo que implica un proceso. Esta actitud mental o aproximación se caracteriza por un aprendizaje abierto y colaborativo, divergente y reflexivo, a diferencia de la educación académica tradicional que es más enfocada y analítica. El enfoque de PD requiere empatía, curiosidad, iteración continua y una actitud constructiva. Estas características permean un proceso estructurado para identificar retos, recoger información, generar soluciones potenciales, refinar y pulir ideas y probar soluciones con los usuarios finales (en el caso que nos ocupa, docentes en la práctica

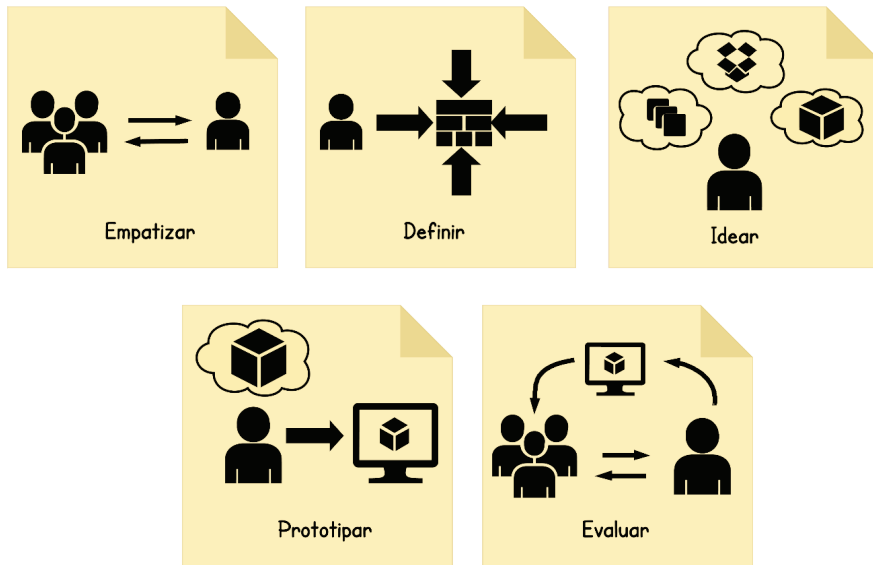
de educación media superior y superior). El proceso por naturaleza es circular y requiere múltiples iteraciones. En español, *design thinking* se puede traducir de manera literal como “pensamiento de diseño”, término que utilizaremos en este documento, aunque algunos autores lo refieren como “la forma en que piensan los diseñadores” (Design Thinking en Español, s.f.).

El PD ha evolucionado en las últimas décadas, rebasando sus límites disciplinarios originales, para utilizarse en esfuerzos por resolver de manera innovadora todo tipo de retos y problemas, especialmente aquellos llamados “endiabladamente complejos”. Los “problemas retorcidos” o “endiabladamente complejos” son aquellos que son muy difíciles o imposibles de resolver debido a información y requisitos incompletos, contradictorios y cambiantes, que con frecuencia son difíciles de identificar (Rittel et al., 1973). El adjetivo “endiablado” se refiere, más que a una intención diabólica, a que estos problemas son muy resistentes a solucionarse. No tienen remedios claros o unívocos, ni maneras de determinar a priori cuál será la mejor solución, ya que debido a las complejas interdependencias de los diversos elementos que integran la situación “retorcida”, el intento de resolver cualquier aspecto de estos problemas puede crear o revelar otros problemas. En el escenario de retos del México actual que pueden catalogarse como “endiabladamente complejos”, destacan por su importancia la educación y los problemas sociales. En los últimos años se han publicado diversos documentos relativos al uso del PD en educación superior e innovaciones educativas, lo que nos motivó a aplicar esta metodología en nuestras deliberaciones (Craig, 2018; Guaman-Quintanilla et al., 2018; IDEO, 2012; Ling Koh et al., 2015; Razzouk, 2012; Morris & Warman, 2015; Withell & Haigh, 2013).

Metodología del pensamiento de diseño

Existen varias aproximaciones metodológicas al PD, no hay un “método unívoco” homogéneo en la literatura del tema (Ling Koh et al., 2015; Razzouk, 2012). Para efectos de este trabajo aplicamos el modelo utilizado en la Universidad de Stanford, que utiliza un conjunto de teorías emergentes de creatividad para resolver problemas de diversa naturaleza, incluidos aquellos de índole social y educativo (Hasso Platner Institute of Design, 2018; Tu et al., 2018). Una de las cualidades del método es que pone al centro a las personas o usuarios para quienes se diseña el servicio, producto, solución o experiencia, para que dicha solución sea novedosa y satisfactoria. En este contexto el proceso del pensamiento de diseño se divide en cinco etapas o espacios conceptuales que se realimentan entre sí: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar (González, 2012; Hasso Platner Institute of Design, 2018) (figura 1). A continuación se describen de forma sucinta. Al lector interesado se le recomienda revisar los documentos en extenso disponibles en <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg> y <https://designthinkingforeducators.com>.

Figura 1. Etapas del pensamiento de diseño (*design thinking*)



Fuente: Elaboración propia.

- A) **Empatizar:** Esta primera etapa es clave en el proceso, consiste en observar a los usuarios o personas en el contexto de sus actividades cotidianas para identificar sus necesidades, deseos y problemas; además requiere hacer el esfuerzo de comprender las necesidades educativas, físicas y emocionales de los usuarios, así como entender el qué hacen y por qué lo hacen. Podríamos decir que es “ponerse en sus zapatos”.
- B) **Definir:** El reto de esta etapa es delimitar claramente el problema a resolver, basado en lo aprendido de los usuarios y su contexto. La clave está en hacer la descripción de un problema viable y significativo que se convierta en la guía del proceso del pensamiento de diseño. Debe tener las siguientes características:
- Captar las ideas y emociones de los usuarios.
 - Contar con elementos que permitan evaluar si se cumple con el objetivo.
 - Inspirar a los participantes en el proceso creativo.
- C) **Idear:** En esta etapa inicia el proceso de diseño y generación de ideas, es momento para detonar la creatividad y pensar en soluciones innovadoras; todas las

ideas son bienvenidas pues representan alternativas que pueden ser una solución per se, o un recurso que combinado con otros elementos pueden resultar en un bien o servicio que satisfaga las necesidades de los usuarios que inspiran el proceso.

D) **Prototipar:** Consiste en elaborar un dibujo, artefacto u objeto que sirva de ejemplo para mostrar a los usuarios la idea que tenemos en mente para satisfacer sus necesidades. De esta manera se detona la interacción entre diseñadores y usuarios, con el fin de refinar el prototipo, añadiéndole características funcionales, formales y de uso. La importancia de esta etapa radica en lo siguiente:

- Permite inventar y construir pensando en resolver el problema.
- Facilita la comunicación con los usuarios, haciendo uso de elementos visuales.
- Hace más eficiente la conversación con los participantes al centrarla en torno a un objeto particular.
- Los errores se comenten antes de invertir mucho tiempo y recursos, a menor costo.
- Permite evaluar distintas alternativas.
- Permite identificar diferentes variables y en el caso de grandes problemas, ayuda a fragmentarlos para analizar otras posibilidades de solución.

E) **Evaluar:** En esta etapa se buscan las opiniones, comentarios y sugerencias de los usuarios. Esta retroalimentación permite refinar las soluciones y mejorarlas para satisfacer de mejor manera sus necesidades, además de darnos una idea de los siguientes pasos a seguir. Sirve para conocer mejor a los usuarios y crear mayor empatía con ellos; este paso también nos puede revelar si nos equivocamos en la solución que se propone y ayuda a enmarcar mejor el problema.

El Taller de Pensamiento de Diseño en el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM

Como se ha comentado en otros capítulos de este libro, el Comité del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la Universidad se dedicó a la discusión, análisis y reflexión sobre el tema, y decidió utilizar el PD como una de sus estrategias metodológicas. El Comité contaba con información valiosa que le permitía conocer algunas necesidades de formación docente de los profesores de la Universidad, como encuestas a Escuelas y Facultades de la institución sobre los programas de formación docente que realizan en sus entidades académicas; así como los datos obtenidos de los grupos focales con docentes. Esta información aunada a la experiencia en formación docente de los integrantes del Comité, generaron el ambiente

propicio para llevar a cabo el ejercicio con PD y generar ideas que pudieran ser viables de incorporar al Proyecto. El taller fue facilitado por el Mtro. León Velázquez, experto en la metodología de PD y en innovación de procesos en educación del Tecnológico de Monterrey (figura 2).

Figura 2. Sesión inicial del Taller de Pensamiento de Diseño (*Design Thinking*) del Comité del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM



Como una de las inquietudes principales de los integrantes del Comité era concretar las ideas en una propuesta que considerara diversos aspectos, como los servicios académicos a ofrecer, espacios físicos adecuados e innovadores, entre otros, se tomó como base el modelo para el diseño de espacios que promueven el trabajo colaborativo de Doorley y Witthoft, quienes definen a los espacios físicos como el lenguaje corporal de una organización donde se ven proyectados sus valores (Doorley & Witthoft, 2011). Este modelo analiza cuatro categorías (tabla 1): Lugares, Propiedades, Acciones y Actitudes.

Tabla 1. Modelo para el diseño de espacios de trabajo colaborativo utilizado en el Taller de Pensamiento de Diseño

Análisis físico de los espacios	
Lugares	Propiedades
<ul style="list-style-type: none"> • Base • Reunión • Transición • Soporte 	<ul style="list-style-type: none"> • Posturas • Orientación • Superficies • Ambientes • Densidad • Almacenaje
Análisis de las personas que habitan los espacios	
Acciones	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Saturar • Sintetizar • Enfocar • Soñar despierto • Ejecutar 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar en vez que explicar • Colaboración • Enfoque en los valores humanos

Fuente: Adaptado de Doorley & Witthoft (2011).

La categoría “Lugares”, se enfoca en el aspecto físico e identifica las distintas áreas de una organización. Además, analiza los usos que se le dan a esas áreas. Por ejemplo, en una escuela o facultad de la Universidad podemos encontrar salones de clase, pasillos, bibliotecas, cafeterías y otras áreas donde los profesores asisten, por mencionar algunos sitios en los que concurren estudiantes, profesores, trabajadores y directivos. En el contexto universitario los salones o aulas son el lugar base ya que en ellos se llevan muchas de las actividades educativas formales, en tanto que los pasillos son lugares de transición, las cafeterías y bibliotecas son puntos de reunión, mientras que el lugar para el registro de asistencia de los docentes es un área de soporte.

La categoría “Propiedades” considera las características físicas y mobiliario de los espacios, ya que cada uno tiene sus particularidades acordes al tipo de actividad que se desarrolla en él. Por ejemplo, las sillas de un salón de clase son diferentes a las sillas y mesas que hay en la biblioteca o cafetería, además de que su acomodo es distinto, por lo que las personas pueden estar paradas o sentadas de diferente manera. De igual forma, la superficie (pisos, paredes y techo) de los salones, pasillos, cafeterías o bibliotecas varía, lo que propicia que la iluminación y el sonido de cada uno de estos lugares tenga sus particularidades.

Como puede verse, ambas categorías están relacionadas estrechamente entre sí, y se vinculan con las otras dos categorías: “Acciones” y “Actitudes”, cuyo enfoque se centra en el análisis de las características y el comportamiento de las personas usuarias de los espacios.

La categoría “Acciones”, consiste en una pauta de las actividades que realizarán las personas que están habitando el espacio educativo. Por ejemplo, *saturar* se refiere a la acción en que las personas se concentran en un lugar específico; *sintetizar* se refiere a los momentos en que se fomenta el trabajo colaborativo para aterrizar ideas o concretar acuerdos; mientras que *enfocar* es el acto en que los individuos se concentran en una tarea específica. *Soñar despierto* es cuando es posible “liberar” la imaginación y la creatividad de las personas. Por último, *ejecutar* es literalmente poner manos a la obra para que las cosas ocurran. En conjunto todas estas actividades en un contexto universitario deberían estar encaminadas a promover el aprendizaje complejo, tanto de docentes como de estudiantes.

Finalmente, la categoría “Actitudes” se refiere a la cultura y valores que buscan promover los espacios físicos de una organización. Particularmente en el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la Universidad se busca promover trabajo en equipo, colaboración, innovación, libertad de expresión, creatividad, capacidad de autocrítica, tolerancia, pasión y profesionalismo.

Con este marco de referencia como guía, los trabajos de comité comenzaron con la distribución de sus integrantes en cuatro equipos, cada uno de los cuales trabajaron una de las cuatro categorías (Lugares, Propiedades, Acciones y Actitudes) desarrollando mapas mentales, esquemas y conceptos relacionados con las mismas (tabla 2).

Tabla 2. Análisis de los espacios físicos deseables para el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, con las actividades a desarrollar en ellos

Lugares	Propiedades
• Un espacio abierto, sin llaves y sin restricciones	Posturas
• Espacios grandes y flexibles	• Poder estar sentados cómodamente por periodos largos de tiempo
• Un espacio que se percibe como propio para los docentes	• Poder estar acostados para algunas dinámicas o para relajarse
• Espacio para realizar trabajo individual	Orientación
• Espacio innovador del trabajo docente	• Flexible para diferentes dinámicas docentes
• Espacio de socialización de docentes	• No jerárquico
• Espacio de comunicación e intercambio de conocimiento	Superficies
• Espacio de aprendizaje para ser mejor docente	• Lisas
• Equipos que permitan la formación docente	• Que se pueda escribir en las paredes
• Mobiliario flexible y cómodo	Ambientación
• Pasillos	• Regulación de luces y temperatura
• Vestíbulo, recepción	• Baños suficientes
	• Atracciones para socializar
	• Equipos de proyección y red inalámbrica
	• Bien iluminado y con buena red inalámbrica
	• Para uso constante y rudo, fácil de limpiar
	Densidad (de asistentes)
	• Baja densidad en los espacios de aprendizaje
	• Que fomente y permita la colaboración entre profesores
	Almacenaje
	• Para guardar con seguridad el material y equipo
	• Para material y equipo didáctico
Acciones	Actitudes
Para operar	Actitudes y valores
• Coordinar	• Entusiasmo por la tarea
• Gestionar	• Objetividad - imparcialidad
• Estructurar funciones	• Honestidad
• Diagnosticar	• Actualización
• Diseñar (eventos académicos)	• Asombro - curiosidad
• Organizar	• Libertad de pensamiento

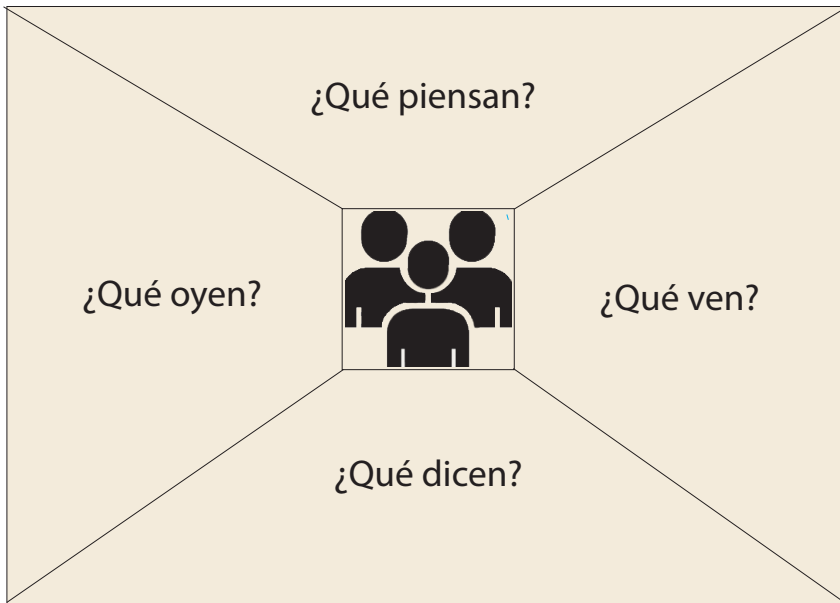
• Generar reportes de profesores usuarios del centro	• Pasión por la docencia
Para aprender	• Coherencia
• Hacer/Favorecer alianzas y proyectos conjuntos	• Paciencia
• Evaluar	• Tolerancia
• Reflexionar y autoevaluar la práctica docente	• Integridad
• Promover la interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina	• Empatía
• Construir conocimientos	• Certeza
Para innovar	• Cuidado de sí
• Solucionar problemas de práctica docente	• Seguridad
• Soñar con mejores prácticas	• Privacidad
• Desarrollar innovación en docencia	• Pericia
• Enseñanza-aprendizaje	• Excelencia
• Evaluación	• Libertad
• Ofrecer recursos	• Respeto
• Curar contenidos	• Laicidad
• Almacenar información	• Humildad
• Promover todas las modalidades y uso mixto	• Generosidad
• Difundir oferta	• Disfrute
• Reunir recursos	
Formar	
Enseñar	
Asesorar	
Consultar	
Facilitar el aprendizaje	
Evaluar el y para el aprendizaje	

Posterior al ejercicio del análisis de las características de los espacios físicos necesarios para el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente, se inició con el primer paso del proceso de PD, que como antes se mencionó se conoce como “Empatizar” (González, 2012). Este paso consiste en comprender las necesidades físicas y emocionales de los usuarios, para ello fue necesario que los integrantes del Comité identificaran a los diferentes tipos de usuario que tendría el proyecto. Se consensó que los usuarios serían profesores, estudiantes, formadores de profesores y directivos de las escuelas y facultades de la UNAM.

Con los distintos perfiles de usuario, se desarrolló un “mapa de empatía” por cada perfil de usuario (Gibbons, 2018) para avanzar en la etapa de “Definir” del PD. El mapa de empatía es una herramienta que ayuda a sintetizar las observaciones y descubrir algunas percepciones inesperadas de los usuarios (figura 3). Para ello es

necesario tener especial cuidado en observar a los usuarios en aspectos que responden a las preguntas descritas en la imagen.

Figura 3. Preguntas para generar el mapa de empatía



Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de nuestro ejercicio las preguntas se hicieron en torno a tres aspectos: a) Beneficios que proporcionaría a los usuarios el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente; b) Compromisos de trabajo que implicaría la participación de los usuarios en el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente; y c) Desventajas del trabajo, a pesar del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente. Los resultados obtenidos en esta etapa del PD se presentan en las tablas 3 a 6.

Tabla 3. Resultados del mapa de empatía para profesores de la UNAM

Profesores		
Beneficios	Compromisos de trabajo	Desventajas (del trabajo)
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento • Autosatisfacción • Afecto • Cambio de vida/trascendencia • Desafíos/provoca resiliencia • Prácticas/ autoreconocimiento • Encuentro/retroalimentación • Crecimiento personal • Aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar clase • Planear • Evaluar • Incentivar • Tutorías • Actualizarte • Dictaminar • Tesis: asesorías/jurados • Investigar: clase/publicar • Manejo grupal e individual (conflictos y emociones) • Integrarte a cuerpos colegiados • Divulgación fuera de la UNAM • Integrarse a asociaciones profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de pago • Exceso de trabajo • Grupos numerosos • Desgaste emocional • Mala alimentación • Enfermedad/somatización • Burocracia institucional • Falta de condiciones de trabajo • Situación personal de alumnos y de contexto • Sueño insuficiente • Falta de ejercicio

Tabla 4. Resultados del mapa de empatía para formadores de profesores de la UNAM

Formadores de Profesores		
Beneficios	Compromisos de trabajo	Desventajas (del trabajo)
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia • Satisfacción • Reconocimiento • Trabajo que me gusta • Conocer personas • Nuevas oportunidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Formarse • Conocer el curso • Impartir curso • Preparar materiales • Atender a los participantes • Evaluar • Gestión administrativa • Estar en contacto con el responsable y pedir ayuda • Realizar las actividades del curso • Resolver incidencias de primer nivel 	<ul style="list-style-type: none"> • Mal pago/tiempo • <i>Viacrucis</i> administrativo • Profesores groseros • Fallas en el diseño de los cursos • Fallas técnicas • Obstáculos para acceder a los espacios • Falta de estabilidad laboral/prestaciones

Tabla 5. Resultados del mapa de empatía para estudiantes de la UNAM

Estudiantes		
Beneficios	Compromisos de trabajo	Desventajas (del trabajo)
<ul style="list-style-type: none"> • Tener diploma • Ganar dinero/trabajo • Prestigio social • Estudios superiores • Escalar socialmente • Apoyo a su familia • Mejor entorno • Ser mejor persona 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer tareas • Estudiar • Acreditar • Persistir • Presentar exámenes • Hacer trabajos en equipo • Ir a clase/abrir plataforma • Tener hábitos de estudio • Tomar notas/organizar conocimientos • Identificar qué se debe saber y cómo lograrlo 	<ul style="list-style-type: none"> • Horarios • Maestros, materiales y programas “horribles” • Gasto económico (transporte, material) • Costo oportunidad (no trabajar, no hacer) • No conseguir trabajo (mientras se forma) • Tener que hacer exámenes

Tabla 6. Resultados del mapa de empatía para directivos y funcionarios de la UNAM

Directivos y funcionarios		
Beneficios	Compromisos de trabajo	Desventajas (del trabajo)
<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar recursos humanos, materiales y financieros • Operar el plan de trabajo • Vincular a la institución interna y externamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar otra posición en las estructuras universitarias • Prestigio • Reelegirse un segundo periodo 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralización del poder • Condicionantes del Consejo Técnico • Contenidos de evaluación el trabajo académico • Relaciones de poder • Condicionantes de cuerpos colegiados • Alojamiento de profesores y alumnos • Burocracia • Programas de estímulos

Después de identificar las inquietudes de los diferentes perfiles de usuarios, pasamos a la etapa de “Idear” del proceso de PD, generando estrategias basadas en el modelo “5Es” (*Entice* = Atraer, *Enter* = Entrar, *Engage* = Enganchar, *Exit* = Salir, *Extend* = Extender) (Jeffries, May 17, 2016; Sontag, Jan 26, 2018), cuyo objetivo es identificar y diseñar actividades clave para atraer, conservar y motivar a quienes harán uso de los servicios ofrecidos por el proyecto. Cada equipo presentó a los demás integrantes del comité las estrategias que consideraron necesarias realizar con cada uno de los perfiles. Las actividades que se identificaron se describen en la tabla 7.

Tabla 7. Resultados de las estrategias generadas por el grupo de trabajo utilizando el modelo “5Es” de experiencia del usuario

Entice = Atraer

Perfil	Estrategia
Profesores	Difusión (de las actividades de formación docente) en medios de comunicación universitarios (<i>Gaceta UNAM</i> , Radio y TV UNAM, Portal web UNAM)
Formadores de profesores	Ofrecer espacios flexibles y de convivencia, accesibles para personas con capacidades diferentes y adultos mayores
Estudiantes	Incentivarlos a expresar su opinión, realizar certámenes para diseñar una clase ideal
Directivos y funcionarios	Posibilidad de reunirse con pares (directivos y funcionarios), ofrecer programas de formación en gestión institucional

Enter = Entrar

Perfil	Estrategia
Profesores	Otorgar becas, horarios flexibles, programas académicos innovadores y espacios físicos atractivos
Formadores de profesores	Ofrecer espacios flexibles y seguros, con conectividad rápida a la red, infraestructura para trabajo con dinámicas y grupos pequeños, facilitar el acceso a materiales, ofrecer estacionamientos y baños
Estudiantes	Hacer uso de programas de servicio social, que cuenten como opción técnica para el bachillerato
Directivos y funcionarios	Ofrecer programas de vinculación sobre formación docente, institucionalidad, plan de trabajo propio y universitario

Engage = Enganchar

Perfil	Estrategia
Profesores	Desarrollar trabajo colaborativo, otorgar reconocimiento institucional, incentivar el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y de vanguardia pedagógica
Formadores de profesores	Ofrecer asientos cómodos y mobiliario adaptable, espacios flexibles, no jerárquicos y de colaboración, conectividad e infraestructura, posibilidad de desarrollar dinámicas en grupos pequeños y lugar seguro
Estudiantes	Prestigio (empoderamiento), tutoría y orientación vocacional, regalo de libros, invitaciones a eventos culturales y deportivos
Directivos y funcionarios	Mayor prestigio a la entidad en cuanto al desempeño docente y asesoramiento para generar recursos extraordinarios

Exit = Salir

Perfil	Estrategia
Profesores	Brindar facilidades para evaluar y concluir el proceso de certificación y exposición de productos originados
Formadores de profesores	Ofrecer asientos cómodos y mobiliario adaptable, espacios flexibles, no jerárquicos y de colaboración, conectividad e infraestructura, posibilidad de desarrollar dinámicas en grupos pequeños, lugar seguro
Estudiantes	Realizar ceremonias de graduación y entrega de reconocimientos

Extend = Extender

Perfil	Estrategia
Profesores	Exponer los resultados en el campo laboral, propiciar la gestión interinstitucional (cursos, estancias, etc.)
Formadores de profesores	Ofrecer asientos cómodos y mobiliario adaptable, espacios flexibles, no jerárquicos y de colaboración, conectividad e infraestructura, posibilidad de desarrollar dinámicas en grupos pequeños y lugar seguro
Estudiantes	Convertirse en padrinos de otros alumnos

Posteriormente, en la fase de “Prototipar” del proceso de PD, los equipos trabajaron en diseñar algunos prototipos a manera de “guion gráfico” (*storyboard*), que consiste en elaborar un conjunto de dibujos o ilustraciones que permita mostrar de manera secuencial a los usuarios la experiencia, servicio, producto o solución que se ha ideado para satisfacer sus necesidades. En el caso de los prototipos que se elaboraron en el taller, los actores principales son los profesores, quienes al indagar sobre servicios que les pueden ayudar a fortalecer su formación docente, buscarán lugares en los que además de ofrecerles programas académicos atractivos, tengan

espacios cómodos con atmósfera agradable, donde la confianza, la colaboración y el reconocimiento a su trabajo sean características distintivas. Algunos ejemplos se muestran en la figura 4.

Figura 4. Ejemplos de guiones gráficos (*storyboards*) elaborados en la fase de “Prototipar” del proceso de pensamiento de diseño, para el Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM



Finalmente, para la fase de “Evaluar” del PD, los prototipos se presentaron a profesores en activo de la Universidad, quienes conocieron las diferentes propuestas y realimentaron a los miembros del comité mediante las siguientes preguntas:

- ¿Qué funciona del modelo propuesto?
- ¿Qué no funciona del modelo propuesto?
- ¿Qué no se entiende del modelo propuesto?
- ¿Qué ideas surgen desde el modelo propuesto?

En esta sesión, con profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado de la UNAM, se estableció un diálogo constructivo sobre las virtudes, limitaciones y potencialidades de las propuestas, con lo que se obtuvo información indispensable para continuar en el proceso de planeación del Proyecto a las autoridades universitarias.

Figura 5. Presentación a docentes de prototipos (*storyboards*) de los servicios del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM



Algunas reflexiones finales

El Taller de Pensamiento de Diseño del Proyecto de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM fue uno de los elementos que contribuyeron a familiarizar al grupo de trabajo encargado del proyecto con diversas estrategias, tanto tradicionales como innovadoras, para explorar el complejo mundo de la formación docente en nuestra institución y estar en condiciones de proponer algunas soluciones al intrincado reto de mejorar las habilidades educativas de los docentes. La vivencia del proceso estructurado de PD para definir claramente las inquietudes y necesidades detectadas por los participantes, además de sistematizar y consolidar las ideas del grupo de trabajo, ayudó a identificar a las poblaciones de potenciales usuarios que requerirían atención en el citado proyecto, así como poner especial atención en la distribución y características de los espacios físicos necesarios para potenciar el desarrollo en docencia de los académicos de la Universidad.

Es importante enfatizar que el taller no fue la única fuente de información y estrategias para la propuesta del proyecto y su implementación, sino que fue un

elemento más del trabajo colegiado de los participantes, para explorar metodologías innovadoras y proponer soluciones al reto de la formación docente en educación superior en la UNAM. En los últimos años ha crecido sustancialmente la literatura académica sobre innovación educativa, y el PD se ha convertido en una herramienta utilizada en varios países del mundo para generar respuestas creativas a problemas complejos en el área de la enseñanza y el aprendizaje.

El hecho de que el PD se utilice en el mundo de los negocios no convalida su uso en el área de ciencias sociales y de la educación, por el contrario, asume un rol interesante al generar entornos de trabajo colaborativo que promueven la reflexión, la creatividad, la experimentación con nuevas ideas, la necesidad de anclar en prototipos reales las ideas más extravagantes y radicales, así como incluir en el proceso a los usuarios finales del proceso, en este caso los docentes de educación superior. Al final del día, la experiencia de un ser humano al acudir a una instancia, estructura o dependencia para vivir una intervención educativa, idealmente transformadora, puede ser analizada con la lente de este modelo conceptual, y contribuir a proporcionar un elemento de decisión que de otra manera es difícil de obtener.

Aunado a lo anterior, el uso de esta metodología no solo fomentó la creatividad y el trabajo en equipo de los participantes, también contribuyó al conocimiento de los mismos sobre la importancia que tienen los espacios físicos y el mobiliario en las dinámicas y comportamiento de las personas en ámbito educativo. Estamos convencidos que esta estrategia tiene un enorme potencial para utilizarse en las actividades de formación docente y de solución de problemas educativos de nuestra institución y entidades académicas similares en México y Latinoamérica.

Referencias

- Costa, K. (2017). Apply design thinking in higher education. *Student Affairs Today*, 20(5), 6-7. doi:10.1002/say.30365
- Craig, R. (2018). Work backwards: A design thinking approach to higher education. *Forbes*. Recuperado de <https://www.forbes.com/sites/ryanrcraig/2018/07/12/work-backwards-a-design-thinking-approach-to-higher-education/#7c6765067847>
- En Wikipedia (s.f.). *Design*. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/Design#Design_disciplines
- Design Thinking en Español. (s.f.). ¿Qué es el Design Thinking? Recuperado de <http://www.designthinking.es/inicio/index.php>
- Doorley, S., & Witthoft, S. (2011). *Make space: How to set the stage for creative collaboration*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gardner, L. (2017). Can design thinking redesign higher education? *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://universityinnovationfellows.org/wp-content/uploads/2015/08/Can-Design-Thinking-Redesign-Higher-Education-The-Chronicle-of-Higher-Education.pdf>
- Gibbons, S. (January 14, 2018). Empathy Mapping: The First Step in Design Thinking. Nielsen Norman Group. Recuperado de <https://www.nngroup.com/articles/empathy-mapping/>
- González, F. (2012). Mini guía: una introducción al Design Thinking+ Bootcamp bootleg. Hasso Platner, Institute of Design at Stanford. Recuperado de <https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg>
- Guaman-Quintanilla, S., Chiluiza, K., Everaert, P., Valcke, M. (2018). Design thinking in higher education. A scoping review. 11th Annual International Conference of Education, Research and Innovation. doi: 10.21125/iceri.2018.1663 https://www.researchgate.net/publication/329223433_DESIGN_THINKING_IN_HIGHER_EDUCATION_A_SCOPING_REVIEW
- Hasso Platner Institute of Design, Stanford University. (2018). Design Thinking Bootleg. Recuperado de <https://dschool.stanford.edu/resources/the-bootcamp-bootleg>
- IDEO. (2012). Design Thinking for Educators Toolkit. 2nd Ed. Riverdale, NY: IDEO. [Consultado en febrero 2019]. Recuperado de <https://designthinkingforeducators.com>
- Jeffries, I. (May 17, 2016). The 5 E's Of Customer Journey. Isaac Jeffries. Recuperado de <https://isaacjeffries.com/blog/2016/5/17/the-5-es-of-customer-journey>
- Kimbell, L. (2011). Rethinking design thinking: Part I. *Design and Culture*, 3(3), 285-306.
- Ling Koh, J.H., Sing Chai, C., Wong, B., Hong, H. (2015). *Design Thinking for Education. Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Singapore: Springer.
- Morris, H., & Warman, G. (2015). Using design thinking in higher education. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2015/1/using-design-thinking-in-higher-education>
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330-348. <https://doi.org/10.3102/0034654312457429>

- Rittel, Horst W.J.; Webber, Melvin M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences*, 4, 155-169. doi:10.1007/bf01405730
- Simon, H. (1996). *The Sciences of the Artificial*. 3rd ed. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sontag, A. (Jan 26, 2018). The 5E Experience Design Model, A step by step guide to designing meaningful experiences. Medium The Ux Blog. Recuperado de <https://medium.theuxblog.com/the-5e-experience-design-model-7852324d46c>
- Teaching and Learning Lab. (2018). Harvard Graduate School of Education. *Design Thinking in Education*. Boston, MA: Harvard University. <https://tll.gse.harvard.edu/design-thinking>
- Tu, J. C., Liu, L. X., & Wu, K. Y. (2018). Study on the learning effectiveness of Stanford design thinking in integrated design education. *Sustainability (Switzerland)*, 10(8), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su10082649>
- Withell, A., & Haigh, N. (2013). *Developing Design Thinking Expertise in Higher Education*. 2nd International Conference for Design Education Researchers. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/56364075.pdf>

SECCIÓN II

LA VOZ DE LOS DOCENTES DE LA UNAM

CAPÍTULO VI

DISEÑO, DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LOS GRUPOS FOCALES PARA EL PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNAM

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

Como se ha descrito en capítulos precedentes de este libro, la asignación a la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) del proyecto de creación de un centro de formación y profesionalización de los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el año 2016, llevó a la conformación de un comité de expertos, quienes, en el proceso de las tareas desarrolladas, propusieron realizar un estudio en el que se escuchara directamente la voz de los docentes.¹

Al plantearse esta meta, entre la diversidad de métodos e instrumentos de investigación, se encontró pertinente el diseño y desarrollo de un estudio cualitativo con grupos focales, para conocer las experiencias y anhelos de los docentes de la UNAM acerca de la formación que han recibido para ejercer la docencia, la que necesitan y las expectativas que despierta en ellos la creación de un centro de formación y profesionalización docente.

En particular, el comité previó que la información derivada de estos grupos permitiría, como lo ha hecho, orientar sus decisiones, toda vez que la información recabada contribuiría a ampliar su visión sobre las necesidades de formación y profesionalización del profesorado (Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, 2018, p. 90).

En este capítulo se describirá el proceso metodológico seguido para recuperar el testimonio de los profesores universitarios sobre estos aspectos. Una vez decidida la realización de los grupos focales, dio inicio la fase de diseño metodológico para su integración e implementación, la cual se presentará en dos etapas. La primera atendió a la metodología para la selección de la muestra, misma que se basó en un diagnóstico de la población docente de la UNAM, con el fin de garantizar que los

¹ Parte de la información que se maneja en este apartado fue publicada en: Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC). (2018). *Centro de Formación y Profesionalización docente de la UNAM. Fundamentación*. México: UNAM.

sujetos participantes en el estudio representaran la diversidad del profesorado universitario, particularmente en lo relativo a un conjunto de variables seleccionadas de las que se hablará más adelante. La segunda etapa se centró en el desarrollo mismo de los grupos focales y en el análisis posterior de los testimonios de los docentes tras la realización de aquellos. Enseguida se hará un recuento de ambas.

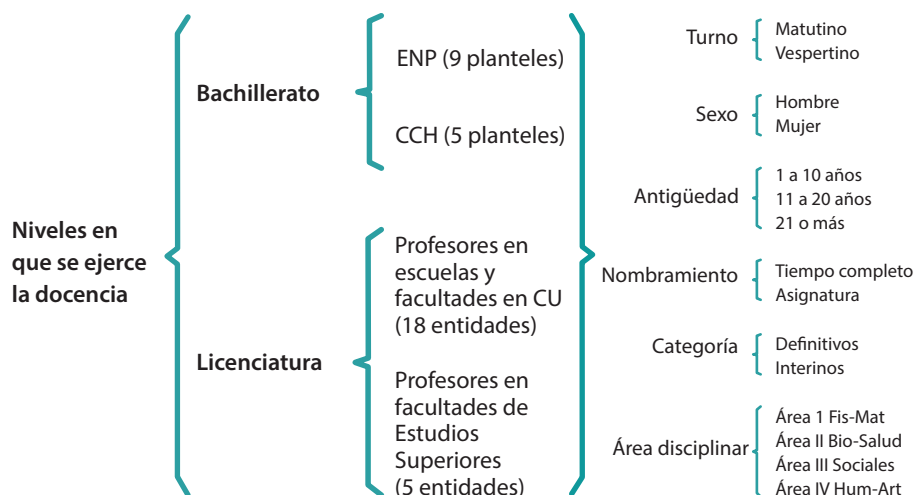
Etapa 1. Diseño de la muestra

Para elegir a los profesores participantes y, a partir de ello, el número de grupos focales a implementar, en el mes de agosto de 2016 se hizo un diagnóstico de la conformación de la planta docente de la Universidad, tomando como fuente de datos el Registro Único de Personal Académico (RUPA), de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

Dado que la finalidad de llevar a cabo este estudio se centró en escuchar de manera directa lo que los docentes universitarios tenían que decir sobre su formación, se buscó que la muestra estuviera integrada por profesores de los niveles bachillerato y licenciatura de las cuatro áreas del conocimiento,² adscritos a diversas entidades. Además, se consideró pertinente tomar en cuenta otros criterios de selección, tales como el campo disciplinar de su docencia, su condición laboral: profesorado de carrera (tiempo completo) y asignatura; su nombramiento: definitivo o interino; y su antigüedad docente, criterio en el que se consideraron tres rangos: de 1 a 10 años, de 11 a 20 años y de 21 o más años de ejercicio. A ello se añadió el sexo y, para el caso del bachillerato, el turno: matutino y vespertino. La selección de estos criterios puede observarse en la figura que aparece a continuación:

² La Universidad Nacional Autónoma de México organiza sus funciones de docencia e investigación en entidades (facultades y escuelas e institutos y centros de investigación) en cuatro áreas de conocimiento: Área I: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Área II: Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, Área III: Ciencias Sociales y Área IV: Humanidades y Artes.

Figura 1. Criterios considerados para el diseño de los grupos focales



Con base en este primer análisis de la planta docente, se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia (Clark-Carter, 2002), misma que buscó garantizar que los profesores participantes cubrieran el espectro de los criterios descritos y las combinaciones de los mismos. Ello supuso conformar grupos compuestos por 12 participantes.

Los primeros que se definieron fueron los del nivel bachillerato, en sus dos subsistemas presenciales. Uno quedó conformado por profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y otro con docentes adscritos a la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), tomando como criterio adicional, en este nivel, el turno en el que se desempeña la labor docente).³ La integración y distribución de uno y otro puede verse en las tablas 1 y 2.

³ En el caso de ambos grupos, los directores generales de ambos subsistemas seleccionaron a los participantes, tomando en cuenta el plantel de adscripción de éstos, es decir, profesores adscritos a alguno de los nueve planteles de la ENP y otro con profesores adscritos a alguno de los cinco planteles del CCH.

Tabla 1. Integración del grupo focal de la Escuela Nacional Preparatoria

Grupo focal ENP							
No.	Escuela	Sexo	Antigüedad	Turno	Nombramiento	Categoría	Área disciplinar
1	ENP	Mujer	1 a 10	Mat.	T. Completo	Definitivo	I
2	ENP	Mujer	10 a 20	Mat.	T. Completo	Interino	II
3	ENP	Mujer	21 o +	Mat.	Asignatura	Definitivo	III
4	ENP	Mujer	1 a 10	Vesp.	Asignatura	Definitivo	IV
5	ENP	Mujer	10 a 20	Vesp.	Asignatura	Interino	I
6	ENP	Mujer	21 o +	Vesp.	Asignatura	Interino	II
7	ENP	Hombre	1 a 10	Mat.	T. Completo	Definitivo	III
8	ENP	Hombre	10 a 20	Mat.	T. Completo	Interino	IV
9	ENP	Hombre	21 o +	Mat.	Asignatura	Definitivo	I
10	ENP	Hombre	1 a 10	Vesp.	Asignatura	Definitivo	II
11	ENP	Hombre	10 a 20	Vesp.	Asignatura	Interino	III
12	ENP	Hombre	21 o +	Vesp.	Asignatura	Interino	IV

Tabla 2. Integración del grupo focal del Colegio de Ciencias y Humanidades

Grupo focal CCH							
No.	Escuela	Sexo	Antigüedad	Turno	Nombramiento	Categoría	Área disciplinar
1	CCH	Mujer	1 a 10	Mat	T. Completo	Definitivo	I
2	CCH	Mujer	10 a 20	Mat	T. Completo	Interino	II
3	CCH	Mujer	21 o +	Mat	Asignatura	Definitivo	III
4	CCH	Mujer	1 a 10	Vesp	Asignatura	Definitivo	IV
5	CCH	Mujer	10 a 20	Vesp	Asignatura	Interino	I
6	CCH	Mujer	21 o +	Vesp	Asignatura	Interino	II
7	CCH	Hombre	1 a 10	Mat	T. Completo	Definitivo	III
8	CCH	Hombre	10 a 20	Mat	T. Completo	Interino	IV
9	CCH	Hombre	21 o +	Mat	Asignatura	Definitivo	I
10	CCH	Hombre	1 a 10	Vesp	Asignatura	Definitivo	II
11	CCH	Hombre	10 a 20	Vesp	Asignatura	Interino	III
12	CCH	Hombre	21 o +	Vesp	Asignatura	Interino	IV

En el caso de la integración y el diseño de los grupos focales de docentes del nivel licenciatura, se consideraron dos grandes conglomerados, que se definieron considerando las siguientes categorías: la localización de las entidades de adscripción de los profesores -escuelas y facultades-, la representación de las cuatro áreas de conocimiento ya señaladas y el número de profesores que imparten docencia en las carreras integradas en esas escuelas y facultades. De este modo, el primer conglomerado se conformó por profesores de las escuelas y facultades ubicadas en Ciudad Universitaria –o cercanas a ésta–, y, el segundo, integrado por docentes de las Facultades de Estudios Superiores (FES).⁴

En el primero de los casos se consideraron las adscripciones docentes de 18 entidades ubicadas en Ciudad Universitaria;⁵ enseguida, se tomó en consideración la inserción de las carreras que en ellas se imparten por área de conocimiento; y, por último, se consideró el mayor número de docentes en los nombramientos de profesor de asignatura y de tiempo completo, así como los porcentajes de uno y otro. A partir de ello, se sumaron los criterios de sexo, antigüedad y categoría laboral. La estimación realizada puede observarse en la tabla 3.⁶

⁴ Dichas facultades se encuentran descentralizadas geográficamente de Ciudad Universitaria, y están distribuidas en diversos puntos del área metropolitana de la Ciudad de México.

⁵ O cercanas a ésta, como es el caso de la Facultad de Música y la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, ambas del Área IV. Humanidades y Artes, a las que denominaremos “*otros campi*” en la Tabla 7.

⁶ En la tabla 3, las entidades cuyos datos aparecen en negritas corresponden a las seleccionadas por contar con mayor número de profesores.

Tabla 3. Facultades y escuelas ubicadas en Ciudad Universitaria consideradas para seleccionar al profesorado a participar en grupos de enfoque

Memoria de cálculo para grupos focales de facultades y escuelas de Ciudad Universitaria										
	Área I	Área II	Área III	Área IV	Total fac.	Prof. asig.	Prof. TC	Total de profesores	% asig.	% TC
Facultad de Arquitectura	4				4	991	106	1,097	90.34%	9.66%
Facultad de Artes y Diseño*			3		3	493	128	621	79.39%	20.61%
Facultad de Ciencias	7	1			8	1,444	307	1,751	82.47%	17.53%
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales			5		5	1,395	173	1,568	88.97%	11.03%
Facultad de Contaduría y Administración			3		3	1,769	126	1,895	93.35%	6.65%
Facultad de Derecho			1		1	1,435	101	1,536	93.42%	6.58%
Facultad de Economía			1		1	607	100	707	85.86%	14.14%
Facultad de Filosofía y Letras			1	14	15	1,067	234	1,301	82.01%	17.99%
Facultad de Ingeniería	13				13	1,364	258	1,622	84.09%	15.91%
Facultad de Medicina		5			5	3,167	286	3,453	91.72%	8.28%
Facultad de Medicina, Veterinaria y Zootecnia		1			1	340	230	570	59.65%	40.35%
Facultad de Música*				6	6	455	55	510	89.22%	10.78%
Facultad de Odontología				1	1	758	90	848	89.39%	10.61%
Facultad de Psicología		1			1	252	181	433	58.20%	41.80%
Facultad de Química	2	3			5	774	224	998	77.56%	22.44%
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia*		2			2	432	50	482	89.63%	10.37%
Escuela Nacional de Trabajo Social			1		1	395	30	425	92.94%	7.06%
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción			2		2	0	0	0	0%	0%
Total por área	26	14	12	23	75	17,138	2,679	19,817	86.48%	13.52%

Sexo { Hombre
Mujer

Antigüedad { 1 a 10 años
11 a 20 años
21 o más

Nombramiento { Tiempo completo
Asignatura

Categoría { Definitivos
Interinos

Tomar como criterio de selección de los grupos focales el área de conocimiento de las licenciaturas que se imparten en Ciudad Universitaria, llevó a considerar la integración de cuatro grupos focales –uno por área-, cuyo diseño puede apreciarse en las Tablas 4 a 7.

Tabla 4. Integración del grupo focal de licenciaturas del Área I:
Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, impartidas en Ciudad Universitaria

Grupo focal Área I					
No.	Facultad	Sexo	Antigüedad	Nombramiento	Categoría
1	Arquitectura	Mujer	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
2	Arquitectura	Mujer	11 a 20	Tiempo completo	Interino
3	Arquitectura	Mujer	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
4	Química	Mujer	1 a 10	Asignatura	Definitivo
5	Química	Mujer	11 a 20	Asignatura	Interino
6	Química	Mujer	21 o +	Asignatura	Interino
7	Arquitectura	Hombre	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
8	Arquitectura	Hombre	11 a 20	Tiempo completo	Interino
9	Arquitectura	Hombre	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
10	Química	Hombre	1 a 10	Asignatura	Definitivo
11	Química	Hombre	11 a 20	Asignatura	Interino
12	Química	Hombre	21 o +	Asignatura	Interino

Tabla 5. Integración del grupo focal de licenciaturas del Área II:
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, impartidas en Ciudad Universitaria

Grupo focal Área II					
No.	Facultad	Sexo	Antigüedad	Nombramiento	Categoría
1	Psicología	Mujer	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
2	Psicología	Mujer	11 a 20	Tiempo completo	Interino
3	Psicología	Mujer	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
4	Medicina	Mujer	1 a 10	Asignatura	Definitivo
5	Medicina	Mujer	11 a 20	Asignatura	Interino
6	Medicina	Mujer	21 o +	Asignatura	Interino
7	Psicología	Hombre	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
8	Psicología	Hombre	11 a 20	Tiempo completo	Interino
9	Psicología	Hombre	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
10	Medicina	Hombre	1 a 10	Asignatura	Definitivo
11	Medicina	Hombre	11 a 20	Asignatura	Interino
12	Medicina	Hombre	21 o +	Asignatura	Interino

Tabla 6. Integración del grupo focal de licenciaturas del Área III:
Ciencias Sociales, impartidas en Ciudad Universitaria

Grupo focal Área III					
No.	Facultad	Sexo	Antigüedad	Nombramiento	Categoría
1	Economía	Mujer	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
2	Economía	Mujer	11 a 20	Tiempo completo	Interino
3	Economía	Mujer	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
4	Derecho	Mujer	1 a 10	Asignatura	Definitivo
5	Derecho	Mujer	11 a 20	Asignatura	Interino
6	Derecho	Mujer	21 o +	Asignatura	Interino
7	Economía	Hombre	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
8	Economía	Hombre	11 a 20	Tiempo completo	Interino
9	Economía	Hombre	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
10	Derecho	Hombre	1 a 10	Asignatura	Definitivo
11	Derecho	Hombre	11 a 20	Asignatura	Interino
12	Derecho	Hombre	21 o +	Asignatura	Interino

Tabla 7. Integración del grupo focal de licenciaturas del Área IV:
Humanidades y Artes, impartidas en Ciudad Universitaria y otros *campi*

Grupo focal Área IV					
No.	Facultad	Sexo	Antigüedad	Nombramiento	Categoría
1	Artes y Diseño	Mujer	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
2	Artes y Diseño	Mujer	11 a 20	Tiempo completo	Interino
3	Filosofía y Letras	Mujer	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
4	Filosofía y Letras	Mujer	1 a 10	Asignatura	Definitivo
5	Música	Mujer	11 a 20	Asignatura	Interino
6	Música	Mujer	21 o +	Asignatura	Interino
7	Artes y Diseño	Hombre	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
8	Artes y Diseño	Hombre	11 a 20	Tiempo completo	Interino
9	Filosofía y Letras	Hombre	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
10	Filosofía y Letras	Hombre	1 a 10	Asignatura	Definitivo
11	Música	Hombre	11 a 20	Asignatura	Interino
12	Música	Hombre	21 o +	Asignatura	Interino

Con el objetivo de tener una mayor representatividad en la muestra del profesorado de carreras que se imparten en el campus central, se consideró conveniente conformar un séptimo grupo focal, que incorporara a docentes provenientes de facultades relevantes como son: Ciencias, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Contaduría y Administración, Ingeniería y Odontología, que atienden a grandes poblaciones de estudiantes, cuyas licenciaturas se encuentran entre las de más alta demanda y que se ubican en distintas áreas de conocimiento, por lo que a este grupo se le denominó Multidisciplinar, porque las carreras en las que los profesores imparten su docencia se ubican en las áreas I, II y III. Las características de la conformación de este grupo se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8. Integración del grupo focal Multidisciplinar, de licenciaturas impartidas en Ciudad Universitaria

Grupo focal multidisciplinar						
No.	Facultad	Sexo	Antigüedad	Nombramiento	Categoría	Área
1	Ciencias	Mujer	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo	I
2	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Mujer	11 a 20	Tiempo completo	Interino	II
3	Ciencias Políticas y Sociales	Mujer	21 o +	Asignatura	Definitivo	III
4	Contaduría y Administración	Mujer	1 a 10	Asignatura	Definitivo	III
5	Ingeniería	Mujer	11 a 20	Asignatura	Interino	I
6	Odontología	Mujer	21 o +	Asignatura	Interino	II
7	Ciencias	Hombre	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo	I
8	Medicina Veterinaria y Zootecnia	Hombre	11 a 20	Tiempo completo	Interino	II
9	Ciencias Políticas y Sociales	Hombre	21 o +	Asignatura	Definitivo	III
10	Contaduría y Administración	Hombre	1 a 10	Asignatura	Definitivo	III
11	Ingeniería	Hombre	11 a 20	Asignatura	Interino	I
12	Odontología	Hombre	21 o +	Asignatura	Interino	II

En cuanto al segundo conglomerado, el conformado por profesores adscritos a unidades multidisciplinarias, en específico, las facultades de Estudios Superiores (FES) Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza, en las que se imparten licenciaturas de varias áreas de conocimiento, se diseñaron dos grupos focales. El cálculo realizado para diseñar los grupos focales conformados se puede observar en la Tabla 9, a continuación.

Tabla 9. Facultades de Estudios Superiores consideradas para seleccionar al profesorado a participar en grupos de enfoque

Memoria de cálculo para grupos focales de Facultades de Estudios Superiores								
	Área I	Área II	Área III	Área IV	Total fac.	Prof. asig.	Prof. TC	Total de profesores
FES Cuautitlán	5	7	3	1	16	1,453	222	1,675
FES Aragón	7	0	6	1	14	1,894	66	1,960
FES Acatlán	4	0	6	7	17	1,923	170	2,093
FES Zaragoza	1	6	1	0	8	1,487	240	1,727
FES Iztacala	0	6	0	0	6	1,718	395	2,113
Totales por área	17	19	16	9	61	8,475	1,093	

Sexo { Hombre
Mujer } Antigüedad { 1 a 10 años
11 a 20 años
21 o más } Nombramiento { Tiempo completo
Asignatura } Categoría { Definitivos
Interinos }

Como resultado del análisis de la planta docente adscrita a las FES, y a las áreas del conocimiento en que se ubican las carreras que se imparten en ellas, se diseñaron dos grupos focales. El primero se conformó por profesores de las Facultades de Estudios Superiores Cuautitlán, Zaragoza e Iztacala, que imparten licenciaturas del Área II, Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (ver Tabla 10).

El segundo grupo, se integró por profesores de las áreas I, III y IV (Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes) de las unidades multidisciplinarias Aragón y Acatlán (Tabla 11).

Tabla 10. Integración del grupo focal del Área II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, de licenciaturas impartidas en Facultades de Estudios Superiores

Grupo focal FES Zaragoza-FES Cuautitlán-FES Iztacala					
No.	Facultad	Sexo	Antigüedad	Nombramiento	Categoría
1	FES Zaragoza	Mujer	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
2	FES Zaragoza	Mujer	11 a 20	Tiempo completo	Interino
3	FES Cuautitlán	Mujer	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
4	FES Cuautitlán	Mujer	1 a 10	Asignatura	Definitivo
5	FES Iztacala	Mujer	11 a 20	Asignatura	Interino
6	FES Iztacala	Mujer	21 o +	Asignatura	Interino
7	FES Zaragoza	Hombre	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo
8	FES Zaragoza	Hombre	11 a 20	Tiempo completo	Interino
9	FES Cuautitlán	Hombre	21 o +	Tiempo completo	Definitivo
10	FES Cuautitlán	Hombre	1 a 10	Asignatura	Definitivo
11	FES Iztacala	Hombre	11 a 20	Asignatura	Interino
12	FES Iztacala	Hombre	21 o +	Asignatura	Interino

Tabla 11. Integración del grupo focal Multidisciplinar, de licenciaturas impartidas en Facultades de Estudios Superiores, Áreas I, III y IV

Grupo focal FES Aragón-FES Acatlán						
No.	Facultad	Sexo	Antigüedad	Nombramiento	Categoría	Área
1	FES Aragón	Mujer	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo	I
2	FES Aragón	Mujer	11 a 20	Tiempo completo	Interino	III
3	FES Aragón	Mujer	21 o +	Asignatura	Definitivo	IV
4	FES Acatlán	Mujer	1 a 10	Asignatura	Definitivo	I
5	FES Acatlán	Mujer	11 a 20	Asignatura	Interino	III
6	FES Acatlán	Mujer	21 o +	Asignatura	Interino	IV
7	FES Aragón	Hombre	1 a 10	Tiempo completo	Definitivo	I
8	FES Aragón	Hombre	11 a 20	Tiempo completo	Interino	III
9	FES Aragón	Hombre	21 o +	Asignatura	Definitivo	IV
10	FES Acatlán	Hombre	1 a 10	Asignatura	Definitivo	I
11	FES Acatlán	Hombre	11 a 20	Asignatura	Interino	III
12	FES Acatlán	Hombre	21 o +	Asignatura	Interino	IV

En síntesis, a partir de este ejercicio de planeación, se planeó realizar nueve grupos focales, cada uno integrado por 12 profesores, lo cual significaría entrevistar a un total de 108 docentes. De ellos, 24 provendrían de 14 planteles de bachillerato y 84 de entidades que imparten licenciaturas; 60 profesores estarían adscritos a 18 facultades y escuelas ubicadas en Ciudad Universitaria, y 24 docentes lo estarían a cinco Unidades Multidisciplinarias de la UNAM.

Para convocar a los docentes, se envió un oficio a los directores y a los responsables de asuntos del personal académico en las entidades seleccionadas, en el que se solicitaba su apoyo para que docentes de su entidad participaran en el estudio, seleccionando a docentes que cubrieran los perfiles definidos, y facilitando la asistencia de aquellos que aceptaran participar en la misma. Cabe señalar que hubo una respuesta entusiasta por parte de los directivos de las escuelas y facultades, así como de los docentes que atendieron a esta invitación.

Sin embargo, finalmente, debido a circunstancias totalmente ajenas a lo planeado, se realizaron ocho grupos, en los que participó un total de 86 profesores. Un grupo focal no se pudo llevar a cabo, el de los docentes del Área III provenientes de las entidades de Ciudad Universitaria, debido a que el día previo a su programación (el 7 de septiembre de 2017), ocurrió el sismo que llevó a la suspensión de labores en Ciudad Universitaria y, prácticamente, en toda la Ciudad de México.

Asimismo, cuatro profesores que asistirían de una de las Unidades Multidisciplinarias, no acudieron debido a que no recibieron la comunicación oportuna desde su sede; tampoco pudieron asistir a los grupos convocados un profesor de FES Aragón, dos del grupo de Área II de Ciudad Universitaria y dos profesores del CCH.

En la Tabla 12 se presentan los datos generales de los nueve grupos programados y de los profesores participantes o ausentes a los mismos.

Tabla 12. Datos generales de los grupos focales realizados:
Procedencia, asistencia/ausencia de los profesores convocados

No. de grupo	Entidad de procedencia	Asistentes	Ausentes
1.	FES Acatlán y Aragón	11	1
2.	Facultad de Arquitectura y Química	12	-
3.	Facultad de Medicina y Psicología	10	2
4.	FES Cuautitlán, Zaragoza e Iztacala	8	4
5.	Facultad de Ciencias, Veterinaria, Ingeniería, Odontología, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales	11	1
6.	Facultad de Artes y Diseño, Filosofía y Letras, Música	12	-
7.	Facultad de Derecho y Economía	-	12
8.	ENP	12	-
9.	CCH	10	2
Totales		86	22

En síntesis, metodológicamente, el número de grupos planeados rebasó el límite mínimo teórico que han propuesto Krueger y Morgan (citados por Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Gorenc, 2011, p. 131-133), que es de 3 a 6 grupos diferentes en los que se aborde el mismo tema de investigación. En este caso, con los ocho grupos focales que se pudieron realizar, se consiguió la saturación de datos y saturación teórica.

A continuación, se hará referencia a la metodología seguida en la puesta en marcha de los grupos focales realizados.

Etap 2. Realización de los grupos de enfoque

Como ya se dijo, se eligió esta modalidad de estudio, clasificada dentro de la tradición de la investigación cualitativa, por las posibilidades que brindan sus características metodológicas para abordar la temática. Monique Hennink describe a los grupos focales como un método consistente en una discusión interactiva que se

desarrolla entre seis y ocho participantes preseleccionados, conducidos por un moderador entrenado, que enfoca la discusión hacia un conjunto de puntos específicos, lo que permite obtener un abanico de miradas sobre el tópico en discusión, a lo largo de un periodo de 60 a 90 minutos, en un ambiente creado exprofeso, en el que los participantes expresan sus puntos de vista libremente (Hennink, 2014, p. 1).

Planificación de la implementación de los grupos focales

En el caso que nos ocupa, simultáneamente a la selección de la muestra descrita en el apartado anterior, se planificó la puesta en marcha de los grupos focales considerando entre otros aspectos: la disposición de la escena (el espacio, el mobiliario y su disposición, las bebidas y refrigerios, etcétera). Así mismo, se decidió grabar en audio y videograbar las sesiones, con el fin de garantizar la conservación de los testimonios expresados, para lo cual se adquirió algún equipo faltante y se acondicionó otro; sobre este mismo punto, se ubicaron los puntos de colocación de los equipos (Barbour, 2013, pp. 107-109).

Otra tarea consistió en organizar los grupos de investigación (moderadores, observadores y equipo de apoyo) que participarían en cada grupo, para lo cual se realizó una breve capacitación para optimizar la función de cada uno de los participantes en el proceso y otras que podrían ser requeridas durante el desarrollo grupal.

Por otra parte, se programaron las sesiones previstas, se asignó a personal que recibiera a los participantes y les pidiera firmar su asistencia y un formato de “Consentimiento informado” en el que se les hizo saber que la información personal y la recabada durante la entrevista, sería anónima y se usaría únicamente con fines académicos, pero se solicitaba su autorización para investigar sobre lo expresado.

Como ya se ha mencionado, con la técnica de grupos focales se buscó recabar información de viva voz de docentes del nivel medio superior y de las licenciaturas de la UNAM. Los temas de interés se centraron en la formación recibida y sus necesidades actuales de formación. Respecto al primer aspecto, interesaba indagar las instituciones y lugares, los motivos que les llevaron a dicha formación, las experiencias vividas y el tipo de satisfacción acerca de la misma. El segundo aspecto, relativo a sus necesidades e intereses actuales de formación, buscó explorar las fortalezas y áreas de oportunidad para la formación docente, así como la valoración que ellos hacen de la oferta académica y de superación disponible en la Universidad. También se exploraron las condiciones institucionales en que se realizan los distintos programas de actualización y superación académicas, y las condiciones deseables por ellos para continuar formándose y desarrollando sus habilidades para la enseñanza. Por último, se buscaba indagar acerca de las características que, desde su punto de vista, debería tener un centro de formación docente de nueva creación en la UNAM, los servicios que éste les podría ofrecer, así como las características de sus instalaciones, espacios físicos, mobiliario y equipamiento tecnológico deseables.

El guion que diseñó el área de investigación de la CODEIC, mismo que conduciría la tarea de moderación de los grupos focales se elaboró escuchando al Comité de creación del centro en cuanto a lo que éste esperaba obtener desde la expresión de los docentes; dicho guion fue presentado en dos ocasiones durante las reuniones de trabajo del comité, hasta quedar definida la versión final que se muestra líneas adelante. Los temas a plantearse en los grupos focales fueron cuidadosamente planeados, discutidos y acordados entre el grupo de investigación y el comité; las preguntas buscaron estimular la discusión para obtener el abanico de puntos de vista esperado (Hennink, 2014, p. 2).

La lógica a seguir fue la presentación del moderador ante cada grupo, así como de los observadores; enseguida explicaría el propósito del estudio, haría énfasis en el anonimato y la confidencialidad de la información que se produjera en la sesión, y explicaría los objetivos de la investigación a los participantes. Para ello, la entrada del propósito se exponía ante el grupo leyendo los siguientes aspectos (ver guion completo en el anexo 1):

El grupo focal: “Identificación de necesidades de formación docente” tiene la finalidad de recoger información de docentes de bachillerato y licenciatura de la UNAM acerca de: la formación recibida y sus necesidades actuales de formación. El primer punto indaga los lugares, motivos, experiencias y satisfacción de la formación recibida. El segundo, las fortalezas y áreas de oportunidad docente, la valoración de la oferta disponible en la UNAM, respecto a las necesidades de formación, y las condiciones institucionales que requieren los profesores para continuar formándose, con énfasis en su opinión acerca del espacio físico”.

Al iniciar la sesión de cada grupo focal, los participantes se presentaron mencionando su nombre y formación, en un orden secuencial, a fin de permitir identificar su ubicación y la posterior codificación de cada uno de ellos, para dar paso a las preguntas del guion, que se presentaron en el siguiente orden:

*Pregunta inicial o de encuadre:*⁷

- ¿Qué los llevó a ser docentes?

Preguntas respecto a la formación recibida:

- ¿Qué de la formación docente recibida le ha sido más útil?, y ¿qué características tuvo esa formación?

⁷ Cabe señalar que esta pregunta, que únicamente pretendía ser detonadora del clima de confianza de las entrevistas, se convirtió en una categoría en sí misma, dada la importancia que los participantes le dieron y la riqueza de la información aportada en este tópico en particular, como podrá verse más adelante.

- ¿Qué tipo de actividades de formación docente requiere para fortalecer su práctica como profesor?

Pregunta acerca del centro de formación docente (Sección B):

- ¿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?

El equipo responsable de moderar los grupos focales estuvo integrado por tres profesionistas con formación en pedagogía, psicología y economía. Se capacitó a otros miembros de la CODEIC como observadores y para apoyo en la grabación, filmación y elaboración de notas durante las entrevistas a los grupos.

Realización de los grupos focales

En los siguientes párrafos se expone cómo se realizaron los grupos focales; el método seguido durante la realización de los grupos y, posteriormente, el procedimiento seguido para analizar la información que ofrecieron los distintos profesores participantes.

Los grupos focales se realizaron en instalaciones de la CODEIC, ubicada en Circuito Cultural de Ciudad Universitaria S/N, Edificio anexo al Centro de Ciencias de la Complejidad, 1er piso, Ciudad Universitaria (UNAM), Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, durante la semana del 4 al 8 de septiembre de 2017; cada grupo contó con la participación de un moderador y uno o dos observadores, todos ellos personal integrante de la CODEIC.

Se propició un ambiente adecuado para el desarrollo de las entrevistas, motivando la expresión de los participantes desde sus puntos de vista de manera confiada y fluida, dándoles oportunidad de brindar su opinión de forma libre y respetuosa, aun cuando esta fuera diferente a las expresadas por sus colegas.

Las aportaciones estuvieron delimitadas por las preguntas guía; el tiempo para responder cada una se limitó a aproximadamente dos minutos por participante; de ese modo se logró que todos los profesores tuvieran la oportunidad de manifestarse sobre los diversos puntos a cuestionar, durante la discusión guiada.

Al concluirse las entrevistas en cada grupo, se agradeció el aporte de las opiniones vertidas por los docentes, a quienes se les entregó un reconocimiento de participación.

Cada grupo focal se realizó en una sola sesión de dos horas en promedio. Se videograbaron todas las sesiones, y las cámaras se colocaron en un tripie, en puntos estratégicos del aula, para captar la participación de todos los asistentes. También se emplearon dos audiograbadoras que fueron colocadas en una mesa al centro del círculo conformado por los participantes, y cada micrófono se dirigió a una sección

del grupo. En total se grabaron 16 horas, 49 minutos y 39 segundos de audio (contenido en ambas grabadoras); así como 46 horas, 15 minutos y 45 segundos de video; todo ello dio lugar a 180 páginas de transcripción en texto –formato Word, letra Arial 11, interlineado 1.0, márgenes de 2.5 cm– (ver anexo 2).

Se contrató a especialistas para realizar la transcripción de las grabaciones y videograbaciones, mismas que se cotejaron minuciosamente con las grabaciones, y, en algunos casos, las videograbaciones obtenidas.

Análisis de la información

El modelo para el análisis de la información fue el siguiente: se elaboraron matrices de análisis para sistematizar la información en hojas del programa Excel, con base en una primera categorización analítica, el acotamiento de ésta, dado a partir del avance del análisis y la elaboración del informe técnico interno. Los resultados obtenidos de este trabajo de investigación pueden ser revisados en los siguientes dos capítulos de esta obra, en los que se exponen los resultados alcanzados.

En la transcripción se emplearon convenciones del método de Jefferson (Atkinson & Heritage, 1984), con la intención de recuperar tanto las interlocuciones verbales como algunos elementos de actividad no verbal:

[texto] - Discurso superpuesto cuando una persona o varias hablan sobre el discurso de otra.

((texto)) - Actividad no verbal, por ejemplo ((risas)), ((suspiros)), ((llanto))

(inaudible) - No es claro o no se escucha bien.

Negritas - Cuando el participante hace énfasis en su discurso.

Se analizaron las participaciones docentes a través del método de comparación constante (Strauss & Corbin, 1994, pp. 110-177; Onwuegbuzie et al., 2011, pp. 135-136) en dos etapas de codificación: abierta y axial.

La codificación abierta consistió en identificar las participaciones individuales de cada docente dentro de cada grupo focal; luego, cada participación fue dividida de acuerdo a los temas abordados. A cada fragmento de participación que contenía un tema se le dio el nombre de “unidad de sentido temático”. La intención de esta división fue rescatar las temáticas abordadas por cada profesor, en cada intervención realizada, para, sobre ellas, realizar la categorización.

De estas unidades provienen los testimonios que se reproducen textualmente a lo largo del análisis de cada categoría: identidad docente, formación recibida y necesidades de formación. Cada testimonio cuenta con un código que lo identifica y su interpretación es la siguiente:

1.1.1.1

Donde:

El primer dígito corresponde al número de grupo de enfoque. Van del 1 al 8, el orden corresponde al día y turno en que se llevó a cabo el grupo (Ver Tabla 12). El segundo dígito corresponde al número de participante dentro del grupo focal. Cada profesor fue identificado con un número dentro de cada grupo. Los números se asignaron de acuerdo al orden de participación. Las moderadoras y sus asistentes no fueron codificados con número. Por lo tanto, estos dígitos van del 1 al 12. Se cuenta con un grupo con 8 participantes, dos grupos con 10, dos grupos con 11 y tres con 12 profesores.

El tercer dígito corresponde al número de intervención que realizó el participante durante el grupo focal. En este caso se contabilizó en cuántas ocasiones intervino el docente en cada grupo; la asignación del dígito se hizo en orden cronológico. Las intervenciones van de 1 hasta 25. En la **Tabla 13** se identifica el número de intervenciones por participante, con sus máximos, mínimos y promedio en cada grupo focal.

Tabla 13. Número de participantes e intervenciones promedio, máximo y mínimo por participante en cada grupo focal

	Número de participantes	Promedio de intervenciones por participante	Mínimo de intervenciones	Máximo de intervenciones
Bachillerato				
Grupo Escuela Nacional Preparatoria	12	6	3	10
Grupo Colegio de Ciencias y Humanidades	10	7	4	10
Licenciatura				
Grupo Aragón y Acatlán	11	5	3	8
Grupo Arquitectura y Química	12	6	3	12
Grupo Psicología y Medicina	10	4	3	6
Grupo Zaragoza e Iztacala	8	5	3	11
Grupo Multidisciplinario (Ingeniería, Contaduría Administración, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ciencias, Odontología y Ciencias Políticas y Sociales)	11	5	3	12
Grupo Filosofía y Letras, Música, Artes y Diseño	12	5	2	25

El cuarto dígito corresponde al número de unidad de sentido temático, contenida en la intervención realizada por el participante en el grupo focal. Cada intervención fue dividida en temas abordados, la asignación del dígito corresponde al orden de mención dentro de la intervención. Cada intervención pudo contener desde una hasta 17 unidades de sentido temático. En la Tabla 14 se identifican, además, el número total de unidades de sentido temático por participante, con sus máximos, mínimos y promedio en cada grupo focal.

Tabla 14. Número de participantes y unidades de sentido temático promedio, máximo y mínimo por participante en cada grupo focal

	Número de participantes	Promedio de unidades de sentido	Mínimo de unidades de sentido	Máximo de unidades de sentido
Bachillerato				
Grupo Escuela Nacional Preparatoria	12	16	8	31
Grupo Colegio de Ciencias y Humanidades	10	28	15	52
Licenciatura				
Grupo Aragón y Acatlán	11	22	13	35
Grupo Arquitectura y Química	12	20	10	38
Grupo Psicología y Medicina	10	27	16	48
Grupo Zaragoza e Iztacala	8	20	10	34
Grupo Multidisciplinario (Ingeniería, Contaduría y Administración, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ciencias, Odontología y Ciencias Políticas y Sociales)	11	10	3	20
Grupo Filosofía y Letras, Música, Artes y Diseño	12	18	10	39

En el anexo 3 se presentan tablas y gráficas que muestran la distribución de las unidades de sentido temático por nivel educativo (bachillerato o licenciatura), sexo, antigüedad en la docencia, nombramiento y categoría.

En los análisis por categoría, el testimonio que da cuenta de la voz de los profesores se presenta en cursivas y cuando excede una línea se coloca como párrafo centrado en el texto. Los números de código se presentan al final de cada testimonio.

En la codificación axial se llevó a cabo la clasificación de las 1,703 unidades de sentido temático en tres categorías: identidad docente, formación recibida y necesidades de formación.

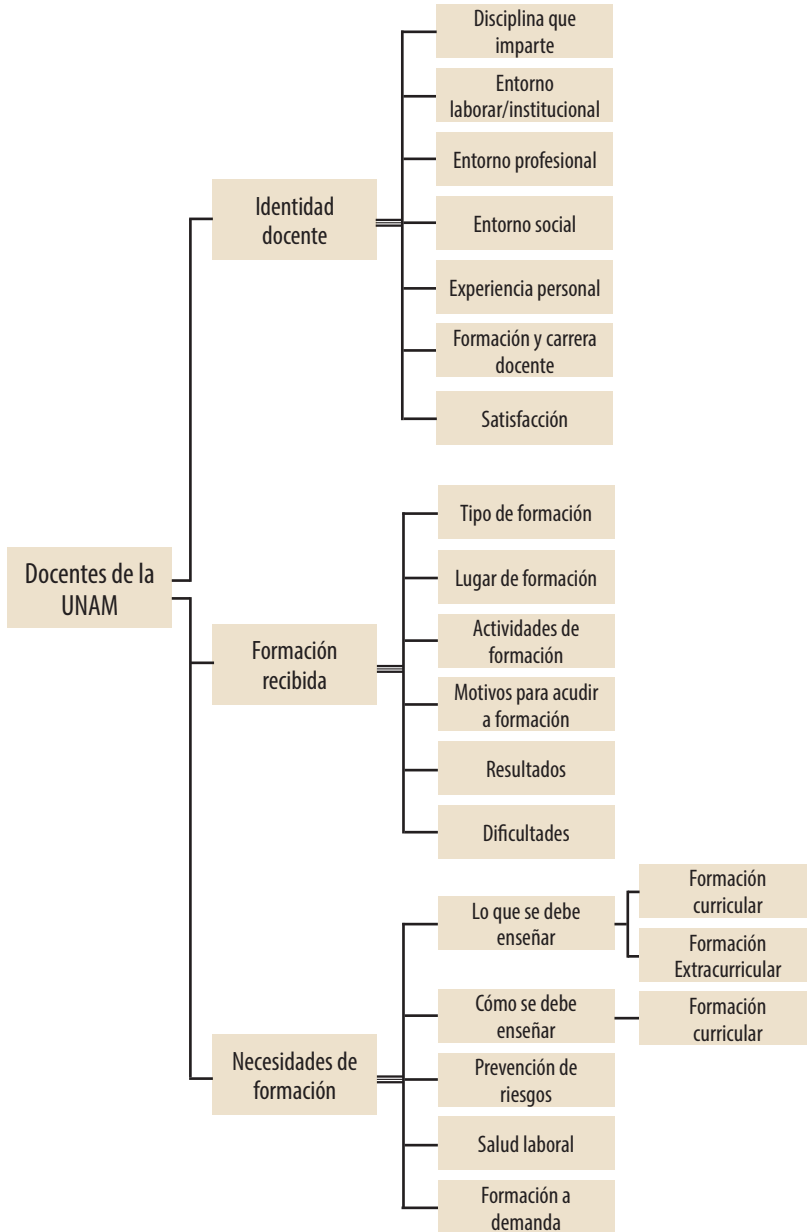
Las tres categorías estuvieron asociadas al guion de grupo focal (ver anexo 1):

- A) Identidad: Pregunta rompehielo ¿qué lo llevó a ser docente?
- B) Formación recibida: Sección A. Formación recibida.
- C) Necesidades de formación: Sección B. Sobre un Centro de Formación Docente.

Cada unidad de sentido temático pudo ser clasificada dentro de una o más categorías, generando así nodos de significados.

El equipo de investigación diseñó inicialmente una estructura para cada categoría, sustentada en la revisión de la literatura. Esta estructura se vio modificada al codificar las unidades de sentido temático. Las modificaciones consistieron en la delimitación o ampliación de las subcategorías prediseñadas y en el surgimiento de nuevas subcategorías. Finalmente, se arribó al árbol de categorías representado en la figura 2.

Figura 2. Árbol de categorías final



Posteriormente a este proceso, y una vez reestructuradas las categorías y subcategorías, se identificó el comportamiento de las tres categorías en cada nivel educativo de procedencia laboral de los docentes: bachillerato y licenciatura. Finalmente, el análisis concluyó con la identificación de semejanzas y diferencias entre los niveles mencionados, así como con recomendaciones para el Comité para la creación del centro de formación de profesores, a partir de los hallazgos de esta investigación.

Los resultados del análisis de los grupos focales se presentan en los dos siguientes capítulos de esta obra.

Referencias

- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en Psicología. Del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford Press University.
- Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. (2018). *Centro de Formación y Profesionalización docente de la UNAM. Fundamentación*. México: UNAM.
- Hennink, M. (2014). *Understanding Focus Group Discussions*. University Press Scholarship Online.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Gorenc, Z. A. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3(1), 127-157.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>

ANEXO I

Guion de grupo focal: Identificación de necesidades de formación docente

Versión E

El grupo focal "Identificación de necesidades de formación docente" tiene la finalidad de recoger información de docentes de bachillerato y licenciatura de la UNAM acerca de: la formación recibida y sus necesidades actuales de formación. El primer punto indaga los lugares, motivos, experiencias y satisfacción de la formación recibida. El segundo, las fortalezas y áreas de oportunidad docente, la valoración de la oferta disponible en la UNAM, respecto a las necesidades de formación, y las condiciones institucionales que requieren los profesores para continuar formándose, con énfasis en su opinión acerca del espacio físico.

Previo: Encuadre

1) ¿Qué los llevó a ser docentes?

A. Formación recibida

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

B. Sobre un Centro de Formación Docente

- 4) ¿Qué tipo de servicios relacionados con la formación docente esperarías que ofrezca un centro de formación de este tipo (tales como, _____)?
- 5) ¿A partir de esos servicios, con qué instalaciones, espacios físicos, mobiliario, equipamiento tecnológico debe contar el centro?

ANEXO 2

Duración de registros de audio y video
y tamaño de transcripciones por cada grupo focal

Número de grupo	Tiempo de audio (horas, minutos, segundos)	Tiempo de video (horas, minutos, segundos)	Texto transcripción (número de páginas)
1	02:10:11	00:18:27 00:11:32	20 páginas
2	02:20:07	00:29:55 00:59:49 01:29:22 00:20:50 02:19:26	27 páginas
3	02:09:40	02:05:11 00:29:54 00:59:50 01:29:43 01:50:38	23 páginas
4	01:52:28	01:36:54 00:29:49 00:59:40 00:29:54 01:50:31	20 páginas
5	01:40:20	01:39:38 00:29:54 00:59:48 01:29:42 01:48:34	19 páginas
6	01:58:41	02:06:48 00:29:52 00:59:46 01:29:39 01:50:35	23 páginas
7	02:23:25	02:22:51 00:29:53 00:59:46 01:29:36 01:50:33	23 páginas
8	02:14:47	02:17:30 00:29:53 00:59:47 01:29:41 01:50:34	21 páginas

ANEXO 3

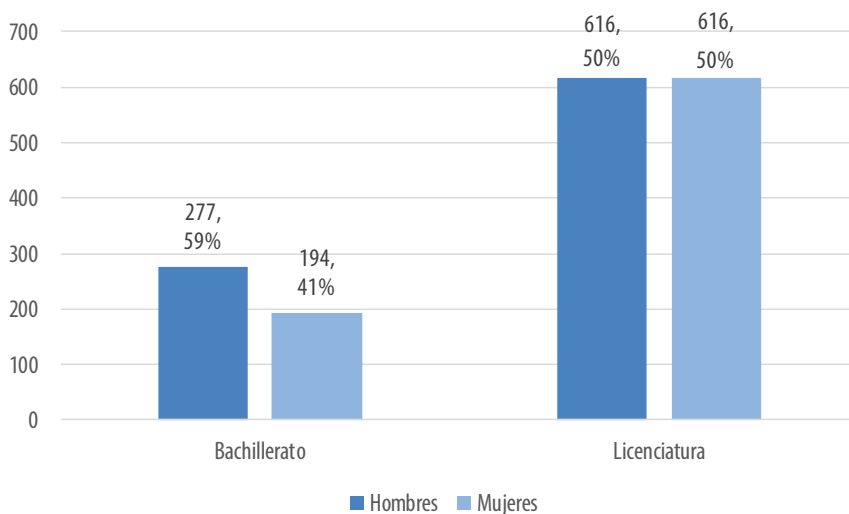
El desglose de unidades de sentido temático, de acuerdo con la procedencia de los docentes, arroja que: 28% de estas corresponde a las participaciones de profesores de bachillerato y 72% a profesores de licenciatura.

Número de participantes e intervenciones promedio, máximo y mínimo por grupo focal

Grupo	Número de unidades de sentido temático	% del total
Bachillerato	471	28%
Grupo Escuela Nacional Preparatoria	188	11%
Grupo Colegio de Ciencias y Humanidades	283	17%
Licenciatura	1,232	72%
Grupo Aragón y Acatlán	246	14%
Grupo Arquitectura y Química	237	14%
Grupo Psicología y Medicina	267	16%
Grupo Zaragoza e Iztacala	156	9%
Grupo Multidisciplinario (Ingeniería, Contaduría y Administración, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Ciencias, Odontología y Ciencias Políticas y Sociales)	115	7%
Grupo Filosofía y Letras, Música, Artes y Diseño	211	12%
Total	1,703	100%

En total, 52% de las unidades de sentido analizadas fueron expresadas por docentes mujeres, y 48% por docentes hombres. En bachillerato se contó con mayor participación masculina, en tanto que en licenciatura las unidades de sentido son el mismo número para cada sexo.

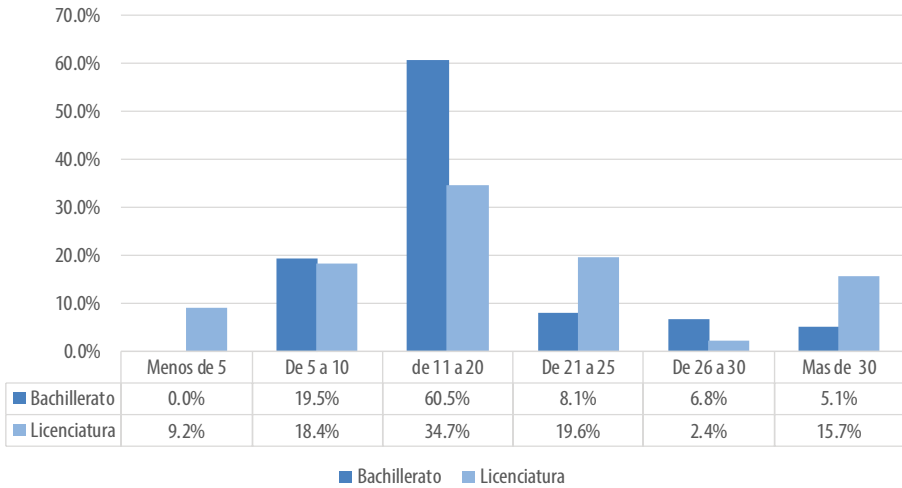
Figura 1. Participación de mujeres y hombres en el interior de los grupos



Si se observa la participación del profesorado por antigüedad se encuentra que, en bachillerato, más de la mitad de las unidades de sentido proviene de las intervenciones de profesores que tienen entre 11 y 20 años de experiencia docente. Le siguen en proporción las de los profesores de 5 a 10 años. No participaron profesores con menos de 5 años de experiencia; en tanto que aquellos que tuvieron más de 20 años de ejercicio aportaron 20% de las unidades de sentido temático.

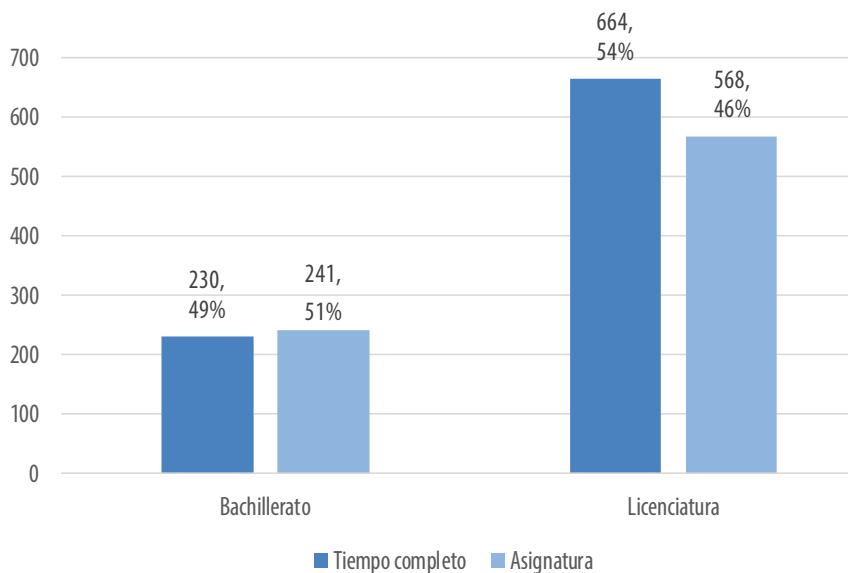
En licenciatura existe una mayor distribución por grupos de antigüedad. Si bien, más de 70% de las unidades de sentido proviene de profesores de entre 5 y 25 años de experiencia, sí se reporta la presencia de docentes con menos de 5 años de antigüedad (casi el 10% de las unidades de sentido), que representa el 18%.

Figura 2. Participación de profesores por antigüedad



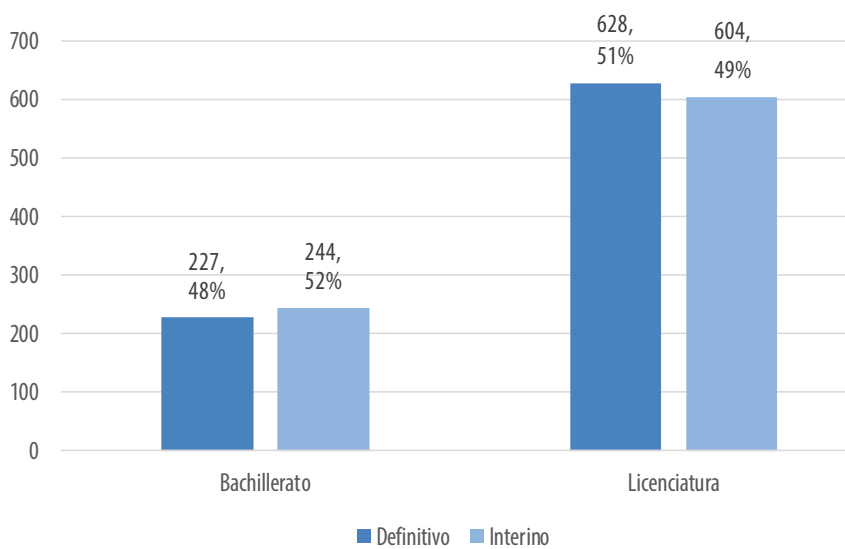
En cuanto a las unidades de sentido por nombramiento del profesor en bachillerato, se encuentra que 51% corresponde a docentes de asignatura y 49% a profesores de tiempo completo. En tanto, en la licenciatura, 46% proviene de profesores de asignatura y 54% de tiempo completo.

Figura 3. Participación de profesores por nombramiento



En cuanto a las unidades de sentido por categoría del profesor en bachillerato, se encuentra que 52% corresponde a interinos y 48% a definitivos. En tanto que, en la licenciatura, 49% proviene de profesores interinos y 51% de definitivos.

Figura 4. Participación de profesores por categoría



CAPÍTULO VII

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR DE LA UNAM: UN ESTUDIO CUALITATIVO A PARTIR DE GRUPOS FOCALES

MAURA POMPA MANSILLA, YAZMÍN ALEJANDRA LARA GUTIÉRREZ,
ADRIANA OLVERA LÓPEZ

“[...] es a través de nuestra identidad que nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean”.¹

¹Carlos Marcelo García

El concepto de identidad despierta un sinfín de interrogantes respecto a nuestro lugar en el mundo, en un espacio y tiempo determinados como seres humanos y respecto a nuestro contexto sociocultural. Como punto de partida en este capítulo, se aborda cómo en la literatura –por ende, en este caso– se entiende y define la identidad y la identidad profesional, para luego tratar de identificar y comprender de qué forma se construye y delimita de manera general la identidad de los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Definición teórico-conceptual de la categoría

Sobre identidad docente

De acuerdo con Bolívar, Fernández y Molina (2005) la identidad es un elemento determinante en la forma como los propios profesores construyen la naturaleza de su quehacer. Por ello se consideró importante destinar una categoría al respecto, con el fin de conocer y, en la medida de lo posible, comprender cómo es, de manera general, un profesor de la UNAM, cómo percibe él mismo al colectivo docente del que forma parte y qué le supone ser miembro de un grupo –tan especial– como lo es el profesorado de esta Universidad. En ese sentido, cabe señalar que la identidad docente “es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros” (Marcelo, 2009).

¹ Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, RIIEP, 3(1).

Para hablar de identidad es de particular interés el trabajo del filósofo Mead (1934) y del psicólogo Erikson (1968). Este último se enfocó en la formación de la identidad en contextos sociales y en las etapas por las que atraviesan las personas, en donde cada una tiene sus propias características con respecto a la interacción del individuo con el ambiente que lo rodea. De acuerdo con ello, la identidad no es algo que se posea definida y definitivamente, sino más bien algo que se construye a lo largo de la vida. Mead empleó el concepto de identidad en relación con el concepto del *yo*, y describió, de manera detallada, cómo se desarrolla el *yo* mediante el intercambio con el ambiente. En este caso, el docente construye su identidad como tal al interactuar con las características y aspectos que forman parte del papel del profesor, desde su infancia en las experiencias vividas de enseñanza, a través de su propio aprendizaje, en diferentes contextos y mediante múltiples protagonistas. A través de la influencia familiar y sociocultural, su llegada al campo de la docencia, las vivencias con sus pares y la percepción que se formó con respecto a estos como un profesorado al que pertenece, así como otros elementos que se abordan a continuación.

De esta manera la identidad cobra gran relevancia, ya que como seres humanos deseamos pertenecer a un grupo con el que encontremos afinidad, necesitamos de algo que nos identifique, que nos sitúe en determinada posición, que nos ayude a encontrar nuestro lugar en el mundo, que nos permita nombrarnos y que nos nombren, y que nos distinga de los otros (Navarrete, 2015).

De manera general, el concepto de identidad sostiene diferentes significados en la literatura; sin embargo, lo que estos significados tienen en común es la idea de que la identidad no es un atributo fijo en las personas, sino más bien un fenómeno relacional. Es decir, la construcción de la identidad ocurre, en parte, en un campo intersubjetivo y puede ser caracterizado como un proceso continuo de interpretación de uno mismo como cierto tipo de persona, y ser reconocido como tal dentro de un contexto específico. Es así como una persona, en este caso el docente, construye su identidad a partir de diversos referentes sociales y culturales en un tiempo determinado, en relación con el otro y los otros con quienes comparte tiempo y espacio.

Como menciona Navarrete (2015), en la actualidad es posible afirmar que “*el ser es-tá-siendo*”, y de modo coincidente con lo mencionado anteriormente, el docente como ser humano se va formando y transformando de manera constante, apropiándose o dejando de lado aspectos de acuerdo a las diversas identidades que conforman o influyen en su identidad como profesor. La identidad es entonces una categoría general que los docentes construyen, a partir de un lugar de adscripción, que los distingue de otros docentes, entre otros aspectos, y que les permite delimitar lo que son y no son como profesores de la UNAM. A partir de ello, la identidad docente se conforma como un colectivo, ya que se parte de la identificación con los

otros que comparten ciertas condiciones en un momento particular y específico de su identidad contextual. En otras palabras, la identificación como parte de la configuración de la identidad a semejanza del otro, con el que comparten diversas cualidades y características en un periodo y espacio determinados. Por ello, la identidad es cambiante y su proceso de construcción es continuo.

A su vez, pareciera que el concepto mismo de identidad profesional es empleado de diferentes maneras a través del tiempo y en diversos espacios en el terreno de la profesión docente y en la formación del profesorado. De acuerdo con Tickle (2000) la identidad profesional refiere no solamente a la influencia de concepciones y expectativas de otras personas, incluyendo imágenes ampliamente empleadas por la sociedad sobre lo que un profesor debería saber y hacer, sino también a lo que los propios profesores consideran importante sobre su labor profesional y en sus vidas, basándose tanto en sus experiencias en la práctica como en sus antecedentes personales. La conformación de la identidad requiere entonces de dos elementos fundamentales: la autopercepción del sujeto, y la percepción que tiene el(los) otro(s) sobre él. En congruencia con lo anterior, Morin (1999) también refiere la identidad como un proceso dual, en el que el sujeto se reconoce a sí mismo y también reconoce la diversidad inherente a todo aquello que es humano, de tal forma que la “*conciencia de sí y diversidad del otro*”, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de “*ciudadano planetario*”.

La conformación de la identidad profesional del docente es un proceso que involucra múltiples fuentes de conocimiento, tales como el espacio, la propia práctica y experiencia docente, las relaciones humanas y la disciplina que imparten, entre otras. Asimismo, está influenciada por la familia inmediata, por personas cercanas dentro y fuera de su disciplina profesional, las experiencias de aprendizaje que han tenido desde la infancia, la observación de otros profesores, así como la de aquellos docentes que sirvieron como modelos a seguir: también implica la interacción con otros profesores, las situaciones de enseñanza atípicas, el contexto político e institucional, las tradiciones en la enseñanza, los arquetipos culturales y las experiencias previas en el ejercicio docente (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

De acuerdo con lo mencionado con respecto a que la identidad se construye a lo largo de la vida y que esta varía, al igual que el contexto profesional y social, al hablar del colectivo docente es necesario señalar que la identidad del profesorado es algo versátil en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, tanto de las identificaciones que formulan los otros; “*identidad por otro*”, como de las que asume el propio profesor “*identidad para sí*”. En ese sentido, la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido como miembro de la profesión docente y en la sociedad (Bolívar et al., 2005) Aunado a ello, de acuerdo con lo que plantea Habermas (1989), hablar de identidad no implica referirse “a algo que nos hayamos encontrado ahí, sino [a] algo que es también y a la vez, nuestro propio

proyecto.” Es una construcción de sí mismo en el ámbito profesional que evoluciona a lo largo de la formación y carrera docente, que puede verse influido por la institución, las reformas y los contextos políticos, el compromiso personal, la disposición y habilidad para aprender a enseñar, las creencias, los valores, el conocimiento sobre la disciplina que imparten así como sobre la enseñanza, su experiencia de ser profesor no solo dentro de la UNAM, sino en las instituciones educativas de las que ha formado parte, incluido el contexto social de su profesión. Ahora bien, en el caso particular de la UNAM, los profesores que forman parte de esta son partícipes de la formación que les brinda para su profesión como docentes; en ese sentido resulta relevante lo que Navarrete señala al respecto: “[...] la universidad como la institución formadora de profesionistas que adquieren una identidad profesional según su contexto de arrojamiento” (Navarrete, 2013, p. 10). Esto cobra importancia ya que, como también menciona la autora, la construcción de identidades profesionales solo es posible en el marco de ciertos niveles educativos delimitados dentro de lo que comprende la educación superior debido a que es en estos espacios en donde se prepara o se imparte la formación de índole profesional. De la misma forma, la identidad docente tiene que ver con cómo los docentes viven subjetivamente su quehacer y cuáles son los factores que les satisfacen y aquellos que no, lo hacen. A su vez se relaciona con la variedad de sus identidades profesionales (cuando no son únicamente profesores), y con la percepción que tienen de la misma profesión docente, así como con la que les es reconocida por la sociedad. Como lo menciona Vaillant:

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2008, p.19).

De tal manera que la identidad profesional docente, además de la arista personal, es resultado del contexto laboral, inscrito en un espacio sociocultural particular, en el que se sostienen relaciones sociales, institucionales y profesionales específicas.

Por ello las subcategorías que conforman la identidad docente del presente análisis se diferencian en dos: las relacionadas con el “individuo” y las vinculadas con el “contexto”, en donde este último no solo se restringe al ámbito laboral, sino que también abarca los ámbitos personales, familiares, profesionales, institucionales, sociales y de formación.

Con respecto al rol social que representa un docente, vale la pena aclarar que no es la sociedad quien le confiere su identidad como tal, sino que es la cultura en general, su *modus vivendi*, y el sujeto en sí mismo en su capacidad de tomar decisiones y de ser reflexivo, quien opta por incorporar desde su contexto, diferentes aspectos

en su proceso de construcción identitaria (Navarrete, 2015). En este capítulo veremos reflejado en el discurso de los profesores, algunos de los aspectos que nos compartieron al respecto.

Es así como la identidad docente se convierte metafóricamente una especie de espejo de los aspectos y circunstancias individuales y contextuales que han influido o incluso determinado, a lo largo de la vida de una persona, para que ejerza la profesión docente. En este caso, la voz que se retoma para construir esta identidad es la de aquellos que hoy, gracias a su participación en los grupos de enfoque, son los que representan a los docentes de la UNAM. El partir de la información recabada mediante el desarrollo de dichos grupos resulta pertinente, ya que, como lo menciona Costa (1993), para identificarse hay que comunicarse, transmitir mensajes y hacerse identificar por determinados conjuntos sociales, porque el fin último “de la noción de identidad es diferenciar”. De manera adicional, a pesar de que se parte del profesorado universitario como un grupo de docentes pertenecientes a la UNAM, el identificar las cualidades que emergen en su discurso que son particulares de los docentes del nivel medio superior, o de aquellos del nivel superior, permite diferenciarlos dentro de un mismo conjunto de profesionistas que ejercen la profesión docente en la misma institución educativa.

A su vez, en el planteamiento que hace Revilla (2003) sobre los cuatro anclajes constitutivos de la identidad, son de particular interés para este estudio el tercer y cuarto anclajes. Los primeros dos abordan el aspecto físico (poseer un cuerpo determinado), y el contar con un nombre propio que nos dota de un reconocimiento como individuos inclusive frente a la sociedad, que nos otorga documentos oficiales que nos identifican. El tercero hace referencia a la autoconciencia y a la memoria del sujeto. En la descripción que hace el autor sobre este tercer anclaje, la autoconciencia se entiende como la cualidad de verse y pensar sobre sí mismo, así como asumirse como un sujeto activo con una historia personal en un tiempo y espacio determinados (relacionados con lo que en este capítulo se refiere como autopercepción); y la memoria como una especie de narración sobre sí mismo, con base en los recuerdos subjetivos que guarda en su memoria de forma selectiva (ya que como seres humanos nos es imposible almacenar la totalidad de la información relacionada con las experiencias vividas). Por ello destaca la recuperación, mediante el lenguaje, de las percepciones que los sujetos tienen del mundo; en este caso, los docentes de la UNAM a través de su discurso en los grupos de enfoque llevados a cabo. Tal como se manifiesta, la autoconciencia y la memoria están atadas a la biografía del sujeto y, por ende, a la identidad.

De acuerdo con el mismo autor, el cuarto anclaje se caracteriza por las demandas de la interacción social que se fundan en la congruencia de la comunicación y el compromiso del diálogo e intercambio con los otros; lo cual demanda confianza y estabilidad personal para establecer fácilmente la comunicación, con un mínimo de

interferencias, el establecer negociaciones y generar consensos. Ello da lugar a que la representación de la identidad se corresponda con la identidad social y personal.

En ese sentido, los hallazgos respecto a la identidad de los profesores de la UNAM, fueron contruidos a partir de las intervenciones de los participantes en los grupos de enfoque, tomando como base la fundamentación teórico-conceptual anterior. De tal forma, lo que menciona Navarrete (2013) posibilita dar sentido a la creación de la gran categoría de identidad docente ya que:

[...] se trata de un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente [a] un sujeto, a una comunidad o a un campo disciplinario, pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva. La identidad es algo irrepresentable, solo se puede hablar de ella, pero jamás interpretarla o comprenderla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos ni categóricos (Navarrete, 2013, p. 9).

Aunado a ello, se asume a la UNAM como el espacio que ofrece formación a los profesores, es su lugar de adscripción para el desempeño de su profesión y que a su vez aporta de manera directa a la construcción de la identidad docente. De tal manera que es a partir de lo que hablan los docentes en el desarrollo de los grupos de enfoque, que se construye la identidad del profesorado universitario, lo que permite conocer desde esta mirada quiénes son y cómo se describen los profesores de la UNAM desde su profesión docente en el momento actual.

El estudio presenta, como ya se ha dicho en el capítulo 6, el resultado del desarrollo de ocho grupos de enfoque con un total de 86 participantes profesores de la UNAM: 22 docentes del bachillerato y 64 del nivel superior. El objetivo fue explorar las percepciones y expectativas de los profesores sobre la formación docente, relacionadas con un proyecto de creación de un centro de formación de profesores de la UNAM.

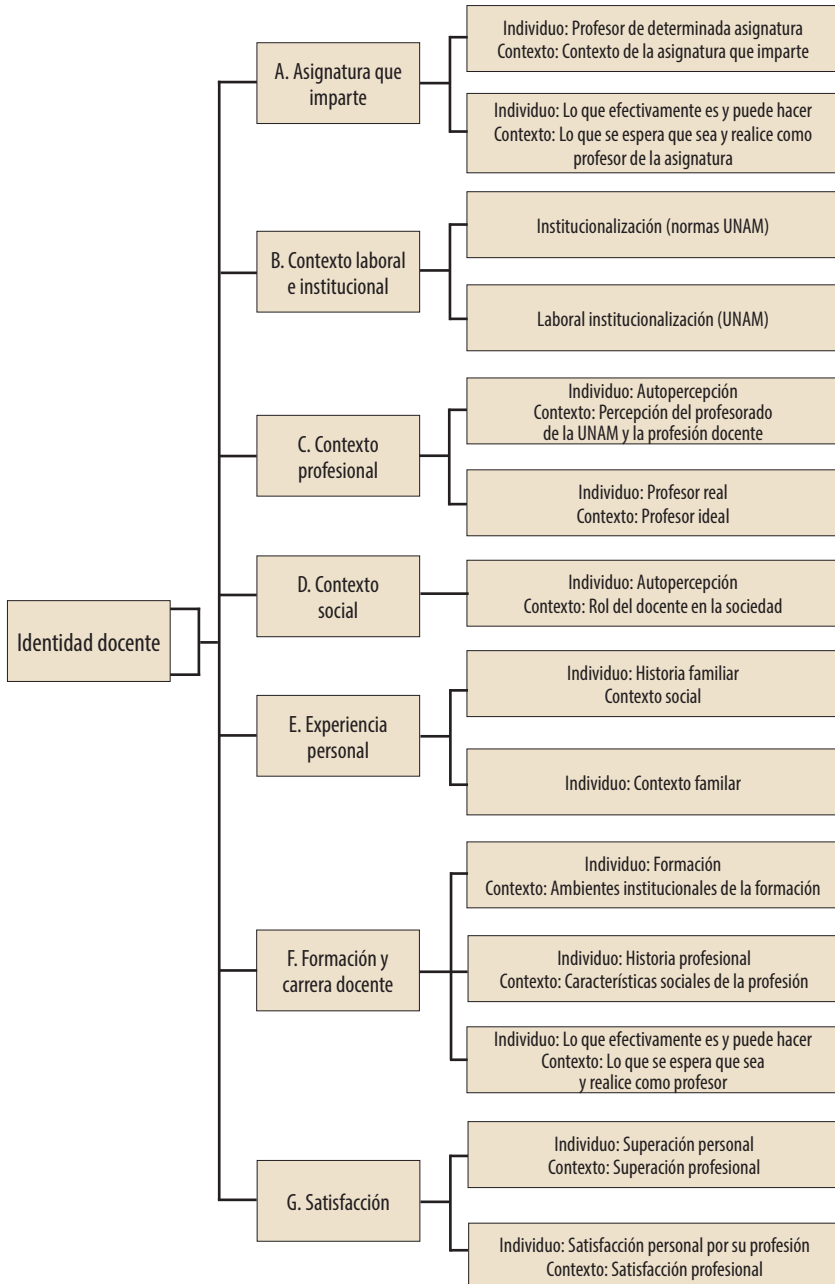
Los resultados del análisis que se presentan en este análisis se enfocan a la categoría de identidad. La pregunta detonadora cuyas respuestas dieron lugar a la mayor parte del contenido analizado sobre identidad en este capítulo, fue la que se hizo al inicio de cada grupo de enfoque:

¿Qué los llevó a ser docentes?

La pregunta permitió que los profesores participantes en los distintos grupos de enfoque expresaran lo mismo historias personales y profesionales, que aspectos fundamentales de su trayectoria como docentes, con particular énfasis del ejercicio de esa profesión como integrantes del profesorado de la UNAM.

La figura 1 presenta las subcategorías que conforman la categoría de identidad docente empleadas para el análisis.

Figura 1. Subcategorías de identidad docente



Descripción general de las subcategorías

De acuerdo con lo mencionado, en la construcción conceptual de la identidad docente, la mayoría de las subcategorías que conforman la construcción de la identidad de los profesores se compone de dos ámbitos: el individual y el contextual.

La primera subcategoría que compone la construcción de la identidad del profesorado de la UNAM refiere a la asignatura que imparte en su quehacer docente. En este caso el ámbito individual contempla lo que les representa ser un profesor de determinada asignatura, así como lo que efectivamente es y puede hacer como docente de esta. El ámbito contextual abarca el contexto de la asignatura que imparte, y lo que se espera que sea y realice como profesor de esa asignatura.

La segunda subcategoría es el contexto laboral e institucional en el cual se desenvuelve como profesor. En ella solo se encuentra analizado el ámbito contextual y este versa sobre la institucionalización, que se relaciona con las normas y disposiciones que deben seguir los docentes universitarios. Asimismo, contempla el contexto laboral e institucional en el cual cumplen su labor docente, es decir, el contexto laboral en el que desempeñan dicha profesión.

En tercer lugar, está la subcategoría que aborda el contexto profesional en donde se desempeña el docente. Esta contempla, dentro del ámbito individual, la autopercepción que tiene el profesor, inmerso en el medio en el que se desenvuelve como docente. También en el ámbito individual se encuentra lo que comparten con respecto a su realidad como profesores en su contexto profesional, es decir lo que son realmente en ese medio. En el ámbito contextual se encuentran tanto la percepción que tienen de los profesores de la UNAM como colectivo o la profesión docente en general, así como lo que relacionaron con el ideal de profesor dentro de ese escenario profesional.

La cuarta subcategoría refiere al contexto social, en donde en el ámbito individual se encuentra la autopercepción de los profesores dentro de la sociedad con respecto a su profesión como docentes. Y en el contextual su percepción del rol que ocupa el docente en general en la sociedad.

La experiencia personal con respecto a la docencia compone la quinta subcategoría. En ella, como parte del ámbito individual, se encuentra la historia familiar que los vincula a la profesión docente, así como las condiciones y características del contexto familiar que les acercaron a la docencia. En el ámbito contextual están contenidas sus experiencias y circunstancias personales dentro del contexto social que incidieron en su acercamiento con la profesión docente.

La sexta subcategoría es aquella que hace referencia a la identidad que han construido como profesores a través de su formación y a lo largo de su carrera como docentes. En el ámbito individual de esta categoría se incluyen aspectos relacionados con su formación, su historia profesional y lo que efectivamente es y puede hacer como profesor. Como parte del ámbito contextual se abordan elementos

concernientes a los ambientes institucionales de la formación que han recibido, las características sociales que reconocen de la profesión docente; y lo que consideran que se espera, desde la postura de distintos actores, que sea y realice como profesor.

Finalmente, en la séptima subcategoría, está la satisfacción, vista desde el ámbito individual como la superación personal que les representa su función docente, así como la satisfacción personal que les brinda su profesión como docentes. Y, desde el ámbito contextual, remite a la superación profesional que reconocen en su quehacer como profesores, y la satisfacción profesional que les significa ser docentes.

Para efectos del análisis, las intervenciones de cada participante dentro de cada grupo de enfoque, fueron fragmentadas en unidades menores, las cuales fueron denominadas como unidad de sentido temático, que se caracteriza por ser una frase, un enunciado o un párrafo que aborda un solo tema. De esta forma las unidades de sentido temático fueron clasificadas dentro de las subcategorías explicadas.

A continuación, se aborda cada una de estas subcategorías de acuerdo con lo que compartieron los profesores participantes en los grupos de enfoque. En primer lugar, se recupera la voz de los docentes del bachillerato universitario y, en seguida, la de aquellos del nivel superior.

II. La identidad docente de los profesores del bachillerato de la UNAM

De acuerdo con lo que compartieron los docentes provenientes de los dos subsistemas de bachillerato de la UNAM, es decir, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), que participaron en dos grupos de enfoque correspondientes a este nivel educativo, el número total de unidades de sentido temático que corresponden a la construcción general de su identidad como profesores fue de 505. De estas, la mayor parte fue identificada dentro de la subcategoría de formación y carrera docente (38.6%), y en la de contexto profesional (28.9%), tal como se muestra en el anexo.

Asignatura que imparte

Si bien los profesores de las distintas áreas de conocimiento expresaron particularidades en función de la asignatura que imparten dentro de estas, las coincidencias, de acuerdo con la construcción de la identidad del profesorado, rebasan esas fronteras.

De manera general dentro de esta subcategoría, en lo que alude al ámbito individual, que los docentes mencionaron, refiere a la o las asignaturas que imparten, así como el plantel en el que lo hacen; aunado a ello, algunos precisaron también su formación de origen, aspectos que ya se encuentran descritos en los apartados anteriores de este libro.

Es en el ámbito contextual, de la subcategoría en donde sus intervenciones describieron cómo perciben y viven el contexto en el que imparten su asignatura; y que

los distingue identitariamente como profesores dentro de la UNAM. En algunos casos compartieron el reto que representó para ellos el vincular su disciplina con las demandas de ser docente frente a grupo. En otros, mencionaron aspectos como la falta de preparación que consideran existe para ejercer la profesión docente, ya que, aunque fueron formados en el campo de la disciplina que imparten, no cuentan con una formación o guía específica para ser profesores de la asignatura que tienen a cargo. Asimismo, mencionaron que, aunque identifican diversas fortalezas existentes en el plantel donde desempeñan su función docente, también consideran que las áreas de oportunidad en su campo disciplinar son muchas de acuerdo a lo que se espera que sean y realicen como profesores, y sugieren que deben atenderse.

Como parte del contexto de la disciplina que imparten, compartieron aspectos como los siguientes:

“Digamos el caso [de la enseñanza] del área de matemáticas, se llega de forma circunstancial, con una preparación técnica, a veces muy rígida, y a la hora del manejo de grupos, que es difícil, si siendo de carreras humanistas y preparados para eso, digamos con todo el conocimiento de esa parte de la conducta de un ser humano es difícil, entonces uno se pregunta qué haría alguien con una preparación totalmente técnica, ¿no?...” (8.7.4.2).²

“...Primero fue muy frustrante, porque no, porque dicen, ‘¡ay!, psicólogo’, y ya sabes todo; no, no, no, o sea, es otra cosa, ¿no?, la disciplina, y otra, el manejo de grupos...” (8.2.3.5).

² Las citas textuales contenidas en este capítulo, derivadas de las participaciones de los docentes en los grupos de enfoque, fueron identificadas con un número de código asignado que se aprecia entre paréntesis al final de cada testimonio. Una de las principales funciones de emplear este código es guardar el anonimato de los participantes, su interpretación es la siguiente:

Ejemplo: (1.1.1.1)

Donde:

El primer dígito corresponde al número de grupo de enfoque.

El segundo dígito corresponde al número de participante dentro del grupo de enfoque.

El tercer dígito corresponde al número de intervención que realizó ese participante en el desarrollo grupo de enfoque.

El cuarto dígito corresponde al número de unidad de sentido temático, contenida en la intervención realizada por el participante durante el grupo de enfoque.

Contexto laboral e institucional

Previamente a la descripción de lo que conforma esta subcategoría, es importante recordar que en ella solo está implicado el ámbito contextual, pues como su nombre lo sugiere, se centra en el contexto laboral e institucional en el que el profesor se desenvuelve.

Los profesores que compartieron asuntos que hacían referencia al contexto relacionado con el plantel en el que dan clases, así como algunas cuestiones vinculadas con el ámbito institucional de la Universidad, en su mayoría se expresaron de manera favorable, pues hicieron alusión a aspectos que valoran de formar parte de la planta docente de la UNAM, e inclusive la forma en la que lo valoran aquellos que han ejercido la docencia en otras instituciones educativas distintas a la Universidad. Estos últimos lo manifestaron haciendo una especie de comparativo de acuerdo con su experiencia dentro de las aulas universitarias. Aquí dos ejemplos de ello:

“Y pues yo lo comparo con los otros ámbitos de trabajo escolar que tuve en privadas y me pareció fascinante, me sentí muy a gusto, creo que la Universidad es un espacio que ofrece muchas cosas, a pesar de las carencias o de las quejas que muchos tenemos de salario o cuestiones de ese tipo, la UNAM es muy noble, ¿no?” (7.5.2.3).

“Quizá a estas alturas de mi vida, si regresara a la escuela privada, que no sé si alguien haya tenido experiencia, son cosas muy diferentes, no sé, tal vez no me sentiría a gusto, pero creo que la UNAM no la cambiaría por nada” (7.5.2.4).

Otros compartieron desde su experiencia aspectos institucionales que les llaman la atención y, además, intervienen en el contexto dentro del cual se desempeñan como docentes. Al respecto mencionaron situaciones como las siguientes.

“...Hasta hace unos años, no sé, unos ocho años, la mayoría de los salones en el CCH Azcapotzalco teníamos un cañón, entonces lo usaras o no lo usaras sabías que ya estaba de fijo, siempre se robaban algunos, pero la mayoría estaban ahí, teníamos una televisión también, muchos reclamamos cuando metieron los cañones porque estaban las televisiones y ahora ya ni siquiera hay cañones” (8.10.7.4).

Otros profesores de bachillerato expresaron sentirse bien en sus lugares de trabajo y aunque la situación no es la ideal, aprecian el ambiente laboral que implica ejercer su profesión docente en el bachillerato de la Universidad.

“...Entonces hice como una valoración de las poblaciones con las que ya había trabajado, y también había tenido el gusanito de trabajar con el bachillerato por los propósitos de la asignatura y, como mencionaba el maestro, los enfoques que hay, el modelo de la prepa y

el CCH, yo egresé de prepa, pero yo dije: no, yo quiero trabajar en CCH, por su modelo educativo y por los propósitos, y porque creo que la Psicología, como está planteado, brinda elementos como muy interesantes; bueno, todas las materias ¿no?, pero Psicología como que tiene otro gusto, entonces dije, quiero dedicarme al bachillerato” (8.2.3.11).

En otros casos, los docentes hicieron alusión a situaciones relacionadas con su ingreso a la UNAM como profesores, así como su percepción del contexto institucional que enfrentaron y que, en ocasiones, lo consideran parte de las áreas de oportunidad por atender. Esto dentro de lo que ahora forma parte de su historia como miembro del profesorado universitario. Ejemplo de ello es la siguiente intervención.

“...estudié mi carrera, terminé finalmente y me puse a buscar, a tratar de ingresar aquí, yo ya llevo más años participando en la UNAM, obviamente no de manera formal, porque pasé muchos años apoyando en investigaciones, específicamente a un catedrático (...), al cual considero mi mentor académico, y bueno me dio otra visión y me puse a tratar de buscar, tocar puertas, hasta que finalmente, afortunadamente, salió por ahí una convocatoria, fue abierta, yo no tenía ningún grupo, participé, afortunadamente pasé cada una de las etapas, me dieron la carta de aceptación; sin embargo, aunque tienes tu carta de aceptación, no hay grupos, estuve así tres años, sinceramente pensé que ya no estaba aquí, y finalmente me llaman tres años después, más o menos, tres y fracción, me llaman a dar clases, y esa es la historia” (7.7.2.3).

Contexto profesional

De acuerdo con el entendimiento que se ha establecido acerca de lo que conforma la identidad del docente, se identificó que en relación al ámbito individual de esta categoría –que refiere a la autopercepción insertos en su contexto profesional– es en donde, gracias a sus participaciones, fue posible caracterizar cómo es que los profesores de la UNAM viven y ejercen la docencia desde el ámbito más subjetivo.

En sus participaciones expresaron cómo conciben el ejercicio de la enseñanza desde sus propias vivencias, cómo construyen su rol como docentes desde que se iniciaron como profesores, e incluso antes de ocupar ese rol e imaginaban o deseaban serlo. También compartieron lo que les sucede cotidianamente en su profesión, independientemente de la asignatura que imparten, y cómo valoran su desempeño dentro del salón de clases, así como en los ambientes de enseñanza y aprendizaje que involucra su quehacer como docentes. Como muestra de lo que compartieron, y con ánimo de ejemplificar lo que colaboró, de manera general, a la conformación de su identidad docente, están los siguientes testimonios.

Sobre su inicio como profesores, expresaron vivencias como las que se rescatan a continuación:

“Yo siempre quise ser maestro, quería ser maestro rural, irme al campo, que me pagaran con gallinas, eso era lo que quería. Mis papás sí dijeron ‘¿cómo maestro?, ¿y de la Normal Superior?’. Yo pasaba ahí por el metro Normal, por la Normal y me pegaba en la rejilla, porque antes creo que antes salías de la primaria, se hacía la secundaria y ya a la normal ¿no?, y bueno a insistencia de mis papás desistí, mi papá decía, ‘yo creo que puedes dar más que un maestro rural’; me voy a filosofía por la razón que fuese y terminando la carrera de filosofía dije, yo quiero ser maestro, y si no soy rural, bueno al menos maestro, de ahí en adelante, desde el 96 he dado clases, con gusto; con gusto porque yo lo tenía claro, yo quería ser maestro y maestro rural, no soy rural, pero sí maestro” (7.1.2.2).

“...Fue por puro accidente, realmente fue un MMT (mientras me titulo), entonces, encontré una oportunidad de entrar como técnico académico en la opción técnica Fotografía, y después de cinco años que logré titularme, estar dando clases ahí, y cuando ya me titulé dije ‘ok, ahora sí voy a ejercer comunicación gráfica’, pero dije ‘no, ya me enamoré, ya quiero estar aquí’, yo cuando daba clase entraba en un estado de flujo en el que no existía absolutamente nada más que yo y mis alumnos, y dije, no, yo aquí me quedo, y seguí” (7.3.2.1).

Sobre la cotidianidad en la docencia y cómo viven el ejercicio de su profesión, compartieron perspectivas como estas:

“...siempre me gustó el reto que implica algo que sabes, ahora ver cómo lo enseñas, cómo lo compartes con otro, para mí, enseñar es eso, compartir con alguien lo que sea, ¿no?, esa parte de disfrute, compartirla con alguien a través de la enseñanza” (7.2.1.4).

“Yo, actualmente, de esa parte de lo que dijo el profesor, de la calidad humana, no sé por qué a veces queremos ser tan cuadrados con los alumnos, no queremos que nos dirijan la palabra; yo en la clase, incluso hablando de correcciones ortográficas y todo, les digo, ‘a ver, chicos, yo antes de ser profesor, soy ser humano, soy padre, soy amigo, compadre, blabláblá, y de repente puedo tener errores como todos ustedes o como cualquier persona, entonces, si en algo me equivoco como una pronunciación, como un acento, siéntanse con la seguridad de decirme’, ‘profe ahí’, ‘así como cuando me equivoco en un número, háganmelo saber’...” (7.8.4.2).

También expresaron la percepción que tienen del profesorado de la UNAM, o la profesión docente. Lo que comentaron permitió conocer de qué forma caracterizan al grupo al que pertenecen, y cómo se reconocen dentro de él, en algunos casos de forma precisa en relación al área de conocimiento o asignatura que imparten, en otras en aspectos generales de la profesión docente.

Refirieron situaciones particulares que experimentan en los planteles del bachillerato universitario, y el intercambio de aulas con los distintos docentes con quienes comparten las instalaciones educativas. Lo que señalaron sobre sus compañeros docentes como grupo que los identifica, permite conocer de qué forma ven a sus pares desde una perspectiva interna, y dentro del ámbito cotidiano de su contexto profesional.

“Y algo que yo veo, por ejemplo con los profesores que comenzamos o que comienzan o que ya tienen un rato dando clase y no son profesores de formación, les cuesta mucho trabajo, les pregunta la gente ‘¿a qué te dedicas?’; ‘doy clases’, o sea, no se toman ese compromiso de decir, ‘soy profesor’; desde que empezamos nos dicen, ‘profesor le llamamos’, o sea, no se la creen, entonces lo primero que debemos hacer cuando nos invitamos o empezamos a meter en este tipo de situaciones, si no nos la creemos que SOMOS profesores y solo damos clases, nos va a costar algo de trabajo; yo, actualmente, siempre que me preguntan mi ocupación o profesión, ¡DOCENTE!” (7.8.3.6).

“... preguntan [los estudiantes] y el profesor dice, ‘eso lo debiste haber visto’ o ‘eso ya lo debes de saber, ¿no?’, digo, eso de ya lo debes de haber visto o de saber me lleva a decir ¿es culpa del alumno o culpa del profesor?, entonces como no lo podemos tener tan certero, yo sí me tomo la molestia de, ‘profesor, es que no entiendo ahí’, hago una pausa y les doy la explicación, eso permite que el alumno se acerque a uno, a diferencia de que si uno dice, ‘lo siento, lo debiste haber visto el año pasado, ni modo’; entonces sí trato de tener comunicación con ellos sin romper este respeto, porque, a pesar de que tengo mucha comunicación con ellos, siempre soy el profe, profesor, no como otros que apellido, o ya se llevan más de tutear con los profesores, tampoco creo que debemos de llegar a ese aspecto...” (7.8.4.3).

Asimismo, algunos profesores hicieron visibles, a través de sus comentarios, comportamientos que consideran poco favorables para el papel que desempeña un docente en la institución educativa. En estos casos aludieron a las condiciones en las que varios de sus colegas llegaron a la profesión docente, en donde esta se aprecia como una labor secundaria en importancia, o como una situación profesional que, más allá de representar una vocación, es vista como algo temporal y necesaria únicamente por el ingreso económico que les brinda.

“...digo, afortunadamente todos [refiriéndose a los presentes] tienen esa vocación y es algo muy agradable, pero desafortunadamente, por lo que yo conozco de colegas y compañeros, es que a veces no ocurre así, (...), Porque no todos llegan porque se les despertó la vocación, y ya tenían un camino fijo, pero en muchos de los casos, no sé en qué porcentaje, pero sí muchos, llegan de manera circunstancial, sobre todo, hablo concretamente de matemáticas...” (8.7.4.2).

“...a veces hay profesores que llegan porque no encontraron trabajo en la industria y entonces, me voy de profesor, como si fuera cualquier cosa...” (8.3.3.6).

Otras de las reflexiones que tuvieron lugar en las conversaciones, destacaron la importancia de los saberes que poseen los profesores con respecto a su experiencia frente a grupo, y la forma en que han sido capaces de resolver situaciones que enfrentan en el contexto del bachillerato de la UNAM, sobre todo en función de compartir conocimientos y experiencias que consideran muy útiles por ser otra realidad en el aula. En ese sentido, manifestaron la importancia y necesidad de que los docentes escriban y divulguen esos conocimientos y aprendizajes en beneficio del profesorado universitario.

“...en la mañana, a pesar de que eran muchos, me era más fácil la docencia, sin embargo, en la tarde, a pesar de que eran 25, qué difícil era, qué difícil era, entonces, ahora, con lo de los programas, decían los compañeros (...), ‘es que son muchos, ¿cómo los vamos a evaluar?’; y en esa época salió un artículo, en la página de la UNAM, y decía, ‘cómo evaluar grupos grandes con trabajo colaborativo’, y entonces les dije, ‘ahí está eso, ahí está, vamos a leerlo, vamos a ver’; y lo que he visto es que muchos de nosotros nos quejamos de la cantidad de alumnos, pero yo he visto que hay profesores muy, muy buenos y que trabajan con grupos extensos, y no lo escriben, no lo escriben, algo que tiene la Prepa es que los profesores que tienen esta experiencia no la plasman, no dicen, ‘yo hice así, así, asado, y a mí me ha funcionado muy bien’, y es algo que no tiene la Prepa, ¿no?, a mí eso me gustaría que hicieran todos los profesores que tienen la vasta experiencia...” (7.4.3.2).

En relación a lo que es un profesor en la realidad de su práctica (distinto al ideal), lo que expresaron hace alusión a las circunstancias que enfrentan en su labor como docentes y que tienen que resolver. Algunas de sus intervenciones narraron situaciones relacionadas con el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), con la infraestructura de sus planteles, y que deben sortear para poder desempeñar su labor como docentes de la manera más óptima para ellos. Al respecto expresaron situaciones como las siguientes.

“Entonces, luego nos hablan, es cierto, de las TIC, ‘métete a internet y bájate de YouTube’ que tiene cosas interesantísimas, sí, pero tienen que darme lo necesario para que eso funcione, porque si yo no puedo saber que voy a tener un kit en cada clase, no puedo planear una clase en términos de las TIC, entonces lo uso de manera estrictamente complementaria, un par de veces al semestre en primero, un poquito más en tercero y párale...” (8.10.7.5).

“...bueno, sí nos forman en las TIC, pero luego no funciona la computadora, más allá de eso, nos forman en las TIC, y bueno yo soy profesora de opciones técnicas, doy una opción técnica que se llama desarrollo de sitios y materiales educativos web, doy clases en un salón sin computadoras, en donde los chicos y yo tenemos que llevar las computadoras, pero además, si me va bien, tengo acceso a internet dos clases al año...” (8.1.4.14).

En ese sentido pareciera, de acuerdo a lo que comentan, que en ocasiones tanto la formación que reciben los profesores, como la necesidad de atender la innovación educativa que exige la actualidad, están situadas en el escenario de lo ideal y no en lo que realmente sucede en el contexto en el que desempeñan su labor docente.

De manera particular, hubo participaciones en las que hablaron de lo que les gustaría hacer desde el ideal de profesor que la institución concibe, sino desde lo que ellos consideran como ideal para el desempeño de su labor. En ese ámbito, no solo mencionaron el uso de las TIC y la infraestructura con la que cuentan, sino también de los programas de estudio que deben atender.

“Entonces, desde el punto de vista de la sistematización y la planeación de los programas de estudio, [estos] tienen que partir de cuál es la realidad de los salones de clase de preparatoria y de CCH, si no, esto va a ser el país de las maravillas, y luego nos bajamos a la realidad mexicana y no va a funcionar...” (8.10.7.6).

Vale la pena señalar, que aunque fueron pocos, algunos profesores coincidieron al expresar una percepción relacionada con la falta de ética en la profesión de algunos miembros del profesorado universitario, así como de cualidades personales relacionadas con la moral que, de acuerdo con ellos, debieran ser atributos necesarios en los profesores que ejercen su profesión en este nivel educativo.

Contexto social

En el caso de esta subcategoría, el ámbito individual refiere a la percepción que tienen de sí mismos como docentes dentro de la sociedad. En ese sentido compartieron vivencias personales, enmarcadas en su contexto social, que los llevaron a ejercer la profesión docente:

“... Este... curiosamente, quizá el destino ya me tenía planeado aterrizar en la Universidad, porque yo recomendaba a la persona que me recomendó la escuela privada en el último semestre, precisamente una maestra de la facultad me dijo, mete tus papeles a la prepa, lo cual hice, pero no lo veía como mi actividad fundamental, hasta que en un momento, me di cuenta de que estar en una oficina tantas horas, eh... no era lo mío, tantos días... Yo veía que había gente que lo disfrutaba, y bueno renuncié a esos trabajos y entonces fue cuando..., no sé por qué me aguantaron tanto en la UNAM, porque me

hablaron de la prepa varias veces y nunca acepté las clases, hasta ese momento que ya habían pasado como seis, siete años, y es que llego a la prepa...” (7.5.2.2).

“...empecé a trabajar en un despacho de maestros que calculaban estructuras, me encantaban las matemáticas, y todavía siendo estudiante, 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 ¿no?, porque empecé a dar clases y él me decía ‘vete con la letra derechita, pon una línea ya que termines esta parte, luego la siguiente, pregunta si puedes borrar esta parte del pizarrón’ y me fue coacheando, y di clases gratis como cuatro años, y yo ni quería cobrar, porque yo decía ‘yo quiero a la UNAM’...” (7.10.2.1).

Sobre la parte contextual de esta subcategoría, que está vinculada con el rol que perciben que tiene el docente en la sociedad de manera general, expresaron situaciones que dejan entrever que la función del profesor es apreciada y valorada de forma que exalta su labor, en el sentido de que se les reconoce la influencia favorable que pueden llegar a tener no solo en los procesos formativos de sus estudiantes, sino de manera significativa en sus vidas. Algunas intervenciones que permiten ejemplificar lo anterior se presentan a continuación:

“A mí me ha tocado mucho respeto al trabajo que uno hace, que yo creo que eso es fundamental, no solo en el desarrollo de la vocación, sino también en la permanencia que uno tenga en esos lugares, ¿no?...” (8.8.2.5).

“El maestro tiene que ver en mucho con lo que va a suceder después en el país, la manera como formamos a los alumnos, no solo la transmisión de datos, de qué autor hizo tal novela, cuál es el contexto histórico de tal otra, cuál es el discurso moral, social, político y humano de tal autor, más allá de eso, es el trabajo de formación de una persona, que a lo mejor llega a ser el presidente del país, a lo mejor formamos a otro maestro, a lo mejor llega a una editorial, pero llega formado, no solo de datos, sino también como una persona, y ese trabajo es el que hace el maestro en la primaria, en la secundaria, en la preparatoria y hasta en la universidad...” (8.10.2.8).

Experiencia personal

El ámbito individual de esta subcategoría trata sobre la historia familiar que compartieron los profesores durante sus participaciones en las conversaciones que se llevaron a cabo; también contempla el contexto familiar en el que el docente estuvo inmerso, y que intervino en su acercamiento a la docencia, y en su desarrollo como

tal. En cuanto al ámbito contextual, las intervenciones analizadas sobre las vivencias de los profesores se relacionan con el contexto social que lo rodeaba, y que también tuvo una influencia en su contacto y aproximación con la profesión docente.

Lo que algunos profesores compartieron sobre su historia familiar, que tuvo una influencia directa en su profesión como docentes, narra cómo sus vínculos familiares los aproximaron al campo de la docencia, lo determinó parte de la construcción de su profesión y, por ende, su identidad como profesores. En esos casos los maestros refirieron elementos como el siguiente:

“Mi mamá era maestra de bachilleres, posteriormente fue también maestra de la UNAM en CCH Azcapotzalco, entonces, desde chico yo estaba muy acostumbrado a andar entre maestros y en salones de clases, en las juntas, todo ese mundo, mi hermano y yo lo conocimos desde chicos...” (8.10.2.2).

“...en mi caso siempre fue una habilidad admirar el enseñar, vengo de familia de maestros normalistas, mis papás y, curiosamente, dentro de la familia fui la única que no estudio especialmente para ser maestra, pero que siempre me gustó el reto que implica...” (7.2.1.4).

Con respecto al contexto familiar, sus participaciones estuvieron relacionadas con aquellos aspectos que pertenecen a su ámbito familiar una vez que ya se encontraban en el ejercicio de su profesión de origen o la docencia. Estas referen a decisiones y elecciones que los llevaron a la labor docente por motivos personales y relacionados con la familia que formaron como adultos. Ejemplo de ello son los siguientes testimonios:

“Alguna vez tuve la oportunidad, como dice el profesor, este, de repente, cuando... a lo mejor cuando yo empecé decía, pues por lo mientras, ¿no?, ya terminando la licenciatura me casé con mi esposa, entonces era algo de por lo mientras, de repente cuando apretó, en el primer embarazo de mi esposa, me meto a trabajar en una escuela particular, aguanté como un mes, se los juro, o sea nada que ver, o sea yo iba con la mejor disposición, el ambiente, el sistema, los niños; no, no, no, ahí muere, dije ‘mejor apretados que desgastados ¿no?’, y la verdad es que el ambiente que tenemos en la Escuela Nacional Preparatoria, en la Universidad, creo que es lo idóneo para esta labor tan noble que tenemos, de la docencia...” (7.8.3.8).

“...en fin, todo menos tal vez, exactamente lo mío, empecé ahí como corrector de estilo y terminé metiéndome en las cuestiones más técnicas, ¿no?, y bueno, me fue bien, económicamente me fue bien, junto con mi esposa pudimos hacer una casa en siete años digamos, esto, eh, tenía posibilidades de continuar, pero me salí y me salí en un momento

importante porque vi que no era lo que yo quería, lo que yo quería era dar clase...”
(8.6.2.4).

Las unidades analizadas como parte del contexto social, respecto a su experiencia personal como docentes, aluden a situaciones relacionadas con su quehacer como profesores en relación al contexto en el que estaban inmersos y que contribuyó en su iniciación en el quehacer docente. En ocasiones de forma azarosa, en otras con la claridad de tener la vocación desde la educación secundaria, las siguientes vivencias permiten mostrar cómo llegaron a ser docentes algunos de los profesores de la Universidad.

“Sí, bueno, yo digo que la vocación siempre me estuvo persiguiendo y no le hacía yo caso (risas), porque desde secundaria, es lo mismo que el profesor, ayudaba a mis compañeros a estudiar. Secundaria, vocacional, superior, siempre se acercaban a mí para que les enseñara...” (8.3.2.1).

“...yo empecé con el manejo de grupos en el 94, aquí en Universum, entré como anfitriona, era casi nuevo el museo y así, y... era muy mala ((risas)), entonces, como que se me complicaba porque tienes la sala, la misma sala, es el mismo material y tienes que explicar lo mismo si es el grupo preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, padres de familia, etcétera, ¿no? Entonces, eh, de hecho, yo llegué acompañando a mis amigas, porque ellas querían entrar y después, necesitaban psicólogas y todo para el área de biología y de reproducción humana, eran talleres de sexualidad, entonces pues dijeron ‘no, pues haz el examen’, lo hice y me quedé...” (8.2.3.1).

Formación y carrera docente

De acuerdo con lo ya mencionado en este capítulo, es en la subcategoría de formación y carrera docente en la que se concentra el mayor número de unidades de sentido temático que fueron analizadas con respecto a la identidad docente.

Los testimonios vinculados a la historia profesional que se identificaron como parte de lo que expresaron los profesores haciendo alusión a su formación y carrera como profesores, corresponden al ámbito individual de esta subcategoría. La historia profesional se relaciona con lo que el profesor ha estudiado, y lo que le ha sucedido a lo largo de su trayectoria en el quehacer docente. Algunos participantes compartieron cómo llegaron a ser docentes de la UNAM gracias a su formación disciplinar de origen, o al acercamiento que tuvieron con colegas o a través de sus propios profesores. Algunos de los ejemplos más representativos de lo anterior se pueden derivar de los siguientes testimonios:

“De todas las áreas en donde yo he trabajado, siempre áreas incluso de gobierno o de institución privada, siempre me hablaban para impartir cursos de formación, manejo de

grupos, entonces ahí, como que todavía no descubríás ¿no? la intención de ser profesor (...) Me invitaron a ser adjunto en la facultad de economía, una maestra de instrumentales, y me gustó (...). A partir de ahí empecé a trabajar, a desempeñarme como profesor adjunto y luego se dio la oportunidad en el CCH, totalmente diferentes, ¿no?, o sea grupos de 15 a 20 alumnos, a llegar y 55 alumnos, ¡oh, Dios! ¿Qué hago con tantos, no? Entonces esa habilidad la vas desarrollando, y aquí estoy...” (8.9.2.3, 8.9.2.4, 8.9.2.5).

“...hice mi servicio social como adjunto de profesor, en la materia de Producción de Teatro, Introducción a la Producción de Teatro y en Taller de Producción de Teatro, entonces pasé en directo de las clases a la docencia en artes...” (8.10.2.3).

Dentro de las características sociales que reconocen de la profesión como docentes, que corresponde al ámbito contextual de esta subcategoría, expresaron situaciones como los cambios en la sociedad que permean hasta sus salones de clase y a los que deben adecuarse en su labor como profesores. También compartieron vivencias y experiencias que hacen referencia a situaciones que enfrentan de manera cotidiana al ejercer su profesión, y que son parte de un contexto social determinado, ya sea por los avances en el conocimiento, en la tecnología, o bien derivados de la edad de los estudiantes que atienden, por mencionar algunos; así como la complejidad de su labor ante todos esos factores. Ejemplo de ello se lee en las siguientes intervenciones.

“... aparte de la teoría que se nos da, es que nos ubiquemos en el momento del chico con el que estamos trabajando, todos los maestros deberíamos de tener un poco de conocimiento del adolescente, porque entramos muchas veces en competencia con ellos, en lugar de ser un apoyo... y creo que eso es muy, muy importante y muchos no tenemos esa formación...” (8.4.3.4).

“...aunque estemos ahí varios psicólogos, no hay un presupuesto para pagar atención psicológica para todos los alumnos, ¿no?, entonces, ahorita el departamento de psicopedagogía hizo un proyecto muy interesante, en el cual van a participar las FES y CU, qué bueno, ¿no? que nos van a ayudar un poquito a liberar algo de los conflictos que se están presentando...” (8.4.5.3).

“...saber canalizar [a los alumnos], saber qué hacer con esos casos, igual, hasta que si una muchachita se enamora, dices ¿cómo lo maneja?, te da pena manejarlo..., tuve por ahí una experiencia que dije ‘¿cómo le hago?’, llamé a los papás, les dije, ‘vienen muy enojados’, y, a ver ¿por qué? hasta que ya les enseñé, ‘miren, es que’... les enseñé todas esas cosas, caritas, y yo no he tenido nada de cómo manejo esas cosas; pienso que ojalá haya... todas las cosas que enfatizan aspectos de ese tipo son muy muy fundamentales, y sobre todo, cursos que ojalá tomen en cuenta todas las realidades que vivimos, eh... Los que más me han servido son esos...” (7.7.3.2).

“...Lo que comentaba la maestra con esto de los teléfonos, yo ya lo empiezo a hacer, porque como además los programas lo piden, les digo, a ver, chicos, ahora sí pueden utilizar el teléfono, pero no para mensajear ni llamar ni estar texteando, sino como medio de búsqueda de información y es bien interesante, porque por ejemplo, voy a pasar lista y digo, ‘saben qué, hoy vamos a ver (...), y ahorita escogemos unas dos o tres personas que pasen y escriban lo que entendieron’, es bien interesante porque saben buscar información, pero no la saben interpretar, porque por ejemplo, viene el esquema y lo primero que hacen es, pasan al pizarrón y lo copian igualito, cuando lo tratan de explicar, como que ya no le están agarrando la idea, porque no hicieron la construcción (...), sino, como lo copian directo y ahí es donde tú entras, a ver, ‘vean lo que hizo su compañero, ahora vamos a ver cómo se debe construir paso por paso’...” (7.8.5.5).

Las siguientes experiencias de los docentes permiten ejemplificar, de manera general, lo que constituye lo que efectivamente son y pueden ser como profesores, y esto corresponde al ámbito individual de esta subcategoría. En ella compartieron parte de la realidad que enfrentan en su labor docente, en donde se ven en la necesidad de echar mano de las herramientas, estrategias y recursos con los que cuentan de forma cotidiana. Expusieron las condiciones que enfrentan algunos de los profesores y los recursos a su alcance para realizar su labor docente, en donde no necesariamente cuentan con los apoyos o las herramientas para hacerlo, pero tienen el interés e iniciativa de resolverlo de forma autónoma. En ese sentido, también comunicaron lo que hacen por iniciativa propia para mejorar su desempeño como docentes, o mantenerse actualizados en el marco de su labor como profesores, ya sea por el compromiso y vocación que poseen con la profesión, o por la necesidad de atender de mejor forma a sus estudiantes y los contenidos de su asignatura. Todos ellos son rasgos que forman parte de su identidad como docentes. Los siguientes testimonios son una pequeña muestra de lo que dijeron al respecto y permiten caracterizar globalmente lo que efectivamente son y hacen como profesores.

“... hace años, yo he optado por tomar un curso de licenciatura de actualización docente de bachillerato y busco uno de licenciatura, es muy enriquecedor tomar el curso de..., hace poquito vine a tomar uno aquí al posgrado de contabilidad o de contaduría, de matemáticas financieras ¿no?, y me decían los profesores y los compañeros que estuvieron en el curso ¿qué hace aquí profe?, lo mismo que ustedes, actualizándome, ¿no?, viendo cómo les puedo proyectar a ellos lo que yo estoy tratando de enseñar...” (7.8.5.2).

“...conocer a fondo los nuevos programas, yo me siento en un programa de (...), como me sentía hace 20 años cuando empecé a dar clases ¿Y ahora qué doy? Este..., me he

desvelado revisando temas, además, algo bien curioso, tuve que sacar libros de mis suegros, de mis hermanos, o sea libros donde viene esa información, porque actualmente en los libros que estamos manejando no venía esa información...” (7.8.6.1).

Con respecto al ámbito contextual de esta subcategoría, en particular sobre los ambientes institucionales de la formación que han experimentado, las intervenciones de los profesores no hicieron referencia a ello de manera amplia. Sin embargo, los profesores que compartieron algo al respecto describieron cómo viven los procesos formativos desde lo que les implica personalmente asistir a diferentes lugares para formarse. Mencionaron aspectos relacionados con el tiempo, las facilidades de acceso a las instalaciones, los materiales necesarios para su formación y la dinámica en torno a ellos. Los siguientes fragmentos de sus intervenciones narran este tipo de situaciones.

“Y con base en esto de que me gustan los cursos presenciales, actualmente es un problema cuando uno va a capacitarse o a tomar cursos dentro de la Universidad en los programas de actualización, bueno, parecerá, no sé, una superficialidad, pero que el centro tenga accesibilidad de transporte, y si se pudiera estacionamiento, porque luego es un problema, 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).

“...a mí me pasa, yo soy amante de los libros, me gusta y voy al CCADET a buscar un libro, ¿y qué crees?, lo tiene un investigador y lo tiene en su biblioteca particular, son cosas que dices, hójole, se supone que es para todos, y el investigador lo tiene en su biblioteca particular, entonces que exista esa regla que no se los lleven, porque creo que todos, tanto investigadores como los otros, tenemos el mismo derecho a esos materiales...” (7.11.4.1).

Lo que se espera que sea y realice un profesor se encuentra ubicado dentro del ámbito contextual de esta subcategoría, y tiene que ver con la percepción que tienen los maestros universitarios sobre las expectativas institucionales, disciplinarias y normativas de quien ocupa el lugar de docente de bachillerato dentro de la Universidad. Cabe aclarar que las intervenciones relacionadas fueron pocas, sobre todo en comparación con las participaciones que se vinculan a algún otro de los ámbitos y subcategorías que conforman la gran categoría de identidad docente. De cualquier manera, aquí se presenta uno de los testimonios que hacen referencia a ello, ya que forma parte de lo que expresaron los profesores consultados.

“Porque, por ejemplo, ahora que los nuevos programas hablan de que se debe de enseñar también a que los alumnos empiecen a buscar en otro idioma información y todo eso,

pues también a los profesores, obviamente nos hace falta, ¿no?, entonces sí sería bueno que se tuviera la oportunidad de tomar cursos, por ejemplo, en las sedes de la UNAM en otros países...” (7.12.8.1).

Satisfacción

Al hablar de satisfacción, se apela a una de las partes más representativas de la identidad docente, pues es en ella donde se manifiestan las motivaciones, afinidades, vivencias y emociones favorables, logros y rasgos consonantes con alcanzar algo que nos representa la sensación de cumplir de forma completa alguna acción, meta u objetivo. En este caso, la satisfacción personal y profesional que les brinda a los profesores su quehacer como docentes, también se relaciona con la superación personal y profesional que alcanzan en su labor cotidiana como profesores del bachillerato universitario.

En cuanto al ámbito individual, los docentes refirieron lo gratificante que es que los estudiantes los reconozcan fuera del contexto escolar, o que incluso al interior del plantel escolar los saluden con buen ánimo; asimismo comentaron el gusto y proyecto de vida que les significa dar clases. En particular, con respecto a la satisfacción personal y a la superación profesional que les significa su profesión, se retoman los siguientes testimonios como ejemplo de lo que los profesores de este nivel educativo de la Universidad expresaron al respecto.

“...cuando ya me titulé, dije, ‘ok, ahora sí voy a ejercer’ (...), pero dije, ‘no, ya me enamoré, ya quiero estar aquí’, yo cuando daba clase entraba en un estado de flujo en el que no existía absolutamente nada más que yo y mis alumnos, y dije, ‘no, yo aquí me quedo’, y seguí, seguí, seguí y hubo oportunidad de saltar a educación artística, todavía me gustó más...” (7.3.2.1).

“Fue mi vocación y la verdad es que he tenido... ah, y una moraleja, cuando empecé a dar clase en la prepa uno, y al mes en la secundaria, dije, saben qué, hasta ahí, porque la secundaria surgió de nivel popular, entonces parecía yo niñera, ‘maestro, que ya me quitó mi lápiz, que ya me jaló la trenza’, dije, ‘no’, cuando llego al ambiente de prepa digo, ‘de aquí soy’...” (7.8.3.7).

Finalmente, aunque fueron menos las menciones que hicieron referencia al ámbito contextual de esta subcategoría, los profesores compartieron aspectos que se relacionan con la satisfacción profesional, como las que a continuación se presentan:

“...y sobre todo en el trabajo con los estudiantes, pienso que son la materia prima, es lo mejor que tenemos en la UNAM y bueno, de ahí me convencí de que esto era lo mío, por eso es por lo que decidí enfocarme totalmente a la docencia...” (7.5.2.3).

“¿Por qué en bachillerato? Uno, porque me apasiona el trabajo en este nivel. Dos, porque por azares del destino mi trabajo profesional comenzó en otras áreas de la UNAM, pero siempre enfocado a atender al bachillerato, este... en programas de formación, en cuestiones de diseño curricular, este... en diferentes cosas, pero siempre trabajé con varios niveles, pero mayormente enfocado en bachillerato y definitivamente, aunque me gusta el trabajo en licenciatura, me parece que el trabajo en bachillerato tiene una pasión para mí que no se da en otros niveles...” (8.1.2.3).

III. La identidad docente de los profesores de licenciatura de la UNAM

En lo que respecta a este nivel educativo, vale la pena precisar que en este caso se desarrollaron seis grupos de enfoque en los que participaron 64 docentes. Por ello la cantidad de unidades de sentido temático analizadas, así como los testimonios recuperados de los docentes, es mayor.

De acuerdo con lo que compartieron los profesores del nivel licenciatura en los grupos de enfoque, el número total de unidades de sentido temático que corresponden a la construcción de su identidad como docentes, fue de 1,091.

Al igual que en el nivel bachillerato, en licenciatura también es la subcategoría de formación y carrera docente en donde se encuentra el mayor número de unidades de sentido temático (34.5%) con respecto al resto de las subcategorías que conforman la identidad docente en este nivel educativo. Y, en segundo lugar, se encuentra la subcategoría de contexto profesional (24%), tal como se muestra en el anexo.

En este nivel educativo, la distribución de unidades de sentido temático expresadas por los profesores, de acuerdo al área de conocimiento a la que pertenecen, indica que los asistentes a los grupos de enfoque procedentes del área de las ciencias biológicas, químicas y de la salud, fueron quienes tuvieron un mayor número de unidades clasificadas dentro de la categoría de identidad docente.

Se observa que al igual que en el nivel bachillerato, los participantes del área de las ciencias sociales del nivel licenciatura, fueron aquellos que tuvieron un menor número de unidades de sentido temático analizadas al interior de la categoría de identidad docente.

De manera general se aprecia que, dentro de las subcategorías, la distribución de las unidades de acuerdo al área de conocimiento es similar, salvo en algunos casos. Por ejemplo, en el contexto laboral e institucional se observa que las unidades correspondientes al área de las ciencias biológicas y de la salud tienen una menor presencia, lo mismo sucede con respecto a la experiencia personal en donde el área de las humanidades y las artes cuenta con un número inferior de unidades de sentido temático en comparación con las otras áreas.

A continuación, se presentan por subcategorías, los resultados del análisis correspondiente a los profesores de licenciatura que participaron en los grupos de enfoque:

Asignatura que imparte

Dentro del ámbito individual, las unidades de sentido que refieren a ser profesor de determinada asignatura y, de igual forma que en el nivel bachillerato, ahí se encuentran las intervenciones donde señalan de manera general la asignatura que imparten, el plantel en el que lo hacen, en algunos casos su antigüedad y, en menos casos, añaden que también imparten asignaturas pertenecientes a otras áreas de conocimiento. Algunos ejemplos de lo que mencionaron con respecto a las particularidades de ser profesores de determinada asignatura se citan a continuación:

“...empecé a ver cómo podría transmitir ese conocimiento a los alumnos, pero sin perder el foco de que somos arquitectos, porque casi la mayoría de ellos querían formar calculistas, y mi idea es que el arquitecto, pues si sabe de cálculo, bendito Dios, yo en parte profesionalmente me dedico a eso también, pero la idea era transmitir conocimiento a los muchachos, ¿para qué voy estudiar esto de matemáticas?, ¿para qué voy a estudiar esto de continuidad estructural?, para motivarlos; ahí aprendí que la importancia es motivar a los alumnos para que vean la utilidad de lo que están aprendiendo...” (2.6.2.3).

“Entonces a mí me encanta mostrar que la historia puede ser tan amena como uno quiera y que la historia siempre es humana, entonces, siempre es posible adentrarnos al tema, aunque sean procesos difíciles, densos, complicados y que involucran a muchas otras áreas, como economía, política, en fin...” (1.2.2.3).

“...cuando yo empecé a dar clase, yo sentí la necesidad de tener más elementos de índole didáctico, pedagógico, filosófico, etcétera, porque es como me entiendo yo, y la relación con el alumno es, en cierta forma, como la relación médico-paciente, si tú no tocas ciertos puntos, ciertos nervios, ciertos puntos sensibles en el alumno, no va a pasar nada, y lo poco que puedes hacer, va a ser contraproducente...” (4.8.3.2).

También dentro del ámbito individual de esta subcategoría, con respecto a lo que efectivamente son y pueden hacer como profesores, mencionaron aspectos que deben enfrentar y atender como parte de su práctica docente valiéndose de lo que tienen a su alcance, y a su vez aludieron a situaciones inherentes a su profesión docente que les implica ir más allá de lo cotidiano en beneficio de su práctica docente en la asignatura que imparten.

Con respecto al ámbito contextual, se clasificaron las intervenciones de los participantes que expresaron asuntos que se relacionan con las circunstancias en las que imparten su asignatura, esto incluye el plantel, el colectivo con el que comparte dicha disciplina o asignatura que enseñan, y aspectos anexos a su actividad como profesores. Dentro de sus participaciones al respecto señalaron aspectos o problemáticas que identifican desde su rol de profesor con relación a los contenidos que

imparten, o lo que aprecian al estar inmersos en la profesión docente relacionada con un área de conocimiento. De la misma manera, se incluyeron las participaciones vinculadas a lo que ellos perciben se espera que sean y realicen como profesores. En ese sentido, los profesores hicieron alusión a condiciones de ejercer la profesión docente que consideran rebasan el límite de lo posible y les demandan algo adicional, como tiempo, esfuerzo o apoyos. Ejemplo de ello son las siguientes voces:

“Si son de 20 horas, 30 horas, estar todo el tiempo frente al grupo, es pesadísimo, y aunque les fascine dar clases, es cansadísimo, hay que seguir trabajando en la casa, llevarse la tarea, sábado y domingo; ese extremo es pesadísimo, es mejor hacerlo por gusto; es decir, que cumpla uno con sus horas, las que dice el reglamento, dependiendo del nombramiento que tenga uno...” (3.9.3.2).

“...la Facultad de Música yo creo que tiene ciertas características, porque en primera, la educación casi es particular, o sea individual, entonces, hay varios problemas, sí, porque obviamente se dan clases en grupo, pero en la clase de canto, la clase de guitarra, la clase de piano, etcétera, es particular, entonces eso sí tiene muchas características, no se puede dar todo en un cajón...” (6.11.2.3).

“...cuando yo empecé a dar clase a como estamos ahorita, siento que los semestres están así como que cada día más reducidos, por ejemplo, la queja que yo he escuchado de mis alumnos –yo les enseño Patología, todos los sistemas y veo TODAS las especies–, luego me dicen “¿y por qué no dividen la materia en dos?”, bueno sí me gustaría, entonces, a veces tengo que correr, o explicar más rápido de la cuenta porque tenemos exámenes departamentales, si no aprueban los departamentales, no aprueban el semestre...” (5.3.3.1).

“Adicionalmente, y yo creo que también es parte de la problemática que yo he visto en la UNAM, al menos en el área económico-administrativa –porque también estoy en la Facultad de Economía–, es que muchas veces, pues son maestros que tienen muchos años dando clase, pero que algunos incluso pues en la parte laboral nunca se fueron a trabajar, entonces ‘me estás enseñando de libros’ y pues sí pueden ser muy enriquecedores los libros, pero si en la parte económica, en la parte financiera, en la parte contable, no te vas a trabajar, discúlpame, pero no sabes hacer el trabajo; ahorita mismo un ejemplo, ya me cambiaron las facturas electrónicas, y entonces si la gente no sabe eso que está afuera, pues le vienes y le enseñas al alumno algo que no sirve...” (5.10.2.2).

Contexto laboral e institucional

En la subcategoría de contexto laboral e institucional, solo se contempla el ámbito contextual, en donde se clasificaron las intervenciones relacionadas con la institucionalización, que refiere a la percepción que poseen los docentes acerca de las

normas o procedimientos establecidos por la institución para el ejercicio de la profesión docente; así como aquellas relacionadas con el contexto laboral-institucional.

Sobre los aspectos que tienen que ver con la institucionalización, los docentes compartieron los procesos que han tenido que seguir para ejercer la docencia en la Universidad, así como experiencias relacionadas con las becas que han obtenido para estudiar o hacer estancias en el extranjero, y la antigüedad que tienen en la Universidad. A su vez, en algunos casos mencionaron su antigüedad, nombramiento, los procedimientos al interior de sus planteles y áreas de adscripción, así como lo que les ha implicado llegar a formar parte del profesorado de la UNAM. Aquí algunos testimonios al respecto:

“...también me di cuenta de que para poder transmitir el conocimiento me hacía falta todavía profundizar más, eso me dio la oportunidad de estudiar rápidamente una maestría, y a la par que estaba estudiando la maestría gané un concurso de oposición para una definitividad en una asignatura, eso me abrió una perspectiva distinta, porque de alguna manera me permitió tener estabilidad dentro de la Universidad, continuar estudiando el doctorado y una vez que terminé el doctorado, tuve un cargo administrativo dentro de la institución, hace unos cuantos años gané un concurso de oposición para una plaza de tiempo completo...” (1.7.2.3).

“...Los cursos, la Universidad tal como los tiene, nos hemos llenado de una megaoferta, es extraordinario lo que esta Universidad nos da, somos unos sobrados de privilegios en ese sentido y lo sabrán quienes han estado en las escuelas privadas, nadie da tanto como la UNAM, ni aquí en el país ni en el extranjero, no hay una sola universidad que te de las condiciones como profesor que te da la UNAM, en la categoría que tengan, ni en Londres, ni en París, ni en Estados Unidos...” (2.2.7.2).

“...muchas veces los maestros nos enfrentamos a una burocracia para sacar un libro de la biblioteca ‘tráeme el formato que viene firmado de tu coordinador’, ‘oye pero aquí en mi talón de cheque está la clave, aquí está mi credencial’, ‘no, aquí en esta biblioteca es ESE formato y no te acepto otro’, ‘bueno, está bien’, ‘bueno, pero de esta sección, estos videos se ven solo aquí, y en estas dos computadoras que están ocupadas ahorita, no las puedes ocupar’, ‘oye, ¿no puedo agarrar y llevármelo a mi casa, te lo traigo mañana?’, ¿por qué esa desconfianza ante los académicos?, pues dales los materiales, dales las inscripciones...” (5.10.6.1).

En relación al contexto laboral-institucional, los asistentes a los grupos de enfoque de este nivel educativo, hicieron referencia a asuntos que valoran de la UNAM y de formar parte de su planta docente, también hubo percepciones más críticas con respecto a la apreciación del contexto institucional que viven al formar parte del

profesorado universitario. Parte de la pluralidad de opiniones se ejemplifica con los testimonios que aquí se rescatan:

“...me parece muy injusto que ahora se abran concursos de oposición para muy jóvenes, yo he conocido jóvenes que ya tienen tiempo completo y uno ya lleva años en la Universidad, y cuando estábamos nosotros en la etapa de juventud, digamos, estaban los más grandes, que se tardaron mucho en jubilarse y ahora que se empiezan a jubilar, ya a nosotros ya no nos toca, les toca a los jóvenes, entonces es una situación muy injusta, me parece...” (6.7.2.1).

“...la Universidad se ha endurecido, nos califican más duro, pero a la vez que haya un equilibrio en cuanto a que si se nos compense el tiempo que en general los docentes estamos dedicando; porque si no, la universidad, y más esta parte del maestro de asignatura, que es el más golpeado, se la tiene que pasar ‘hueseando’ en otras partes donde no debería de estar; la Universidad les exige a los maestros de asignatura como si les pagara de carrera y eso no es cierto, eso lo vivimos mucho, y en realidad, son los profesores de asignatura que están sosteniendo a la Universidad...” (6.4.1.6).

“Coincido con esta parte del estrés, muchas personas que creo que tenemos este amor por la docencia siempre estamos de un semestre a otro pensando, bueno, ¿me van a dar grupos el semestre que viene?, ¿o me voy a quedar sin chamba?, así como puedo tener ahorita 30 horas en la Universidad, tal vez el semestre que viene tenga nada más cinco, creo que esa parte, ese descontrol también emocional que nos genera esta parte del no saber qué va a pasar con nosotros a futuro, yo creo que es una carga muy fuerte porque tal vez yo todavía tenga la energía para poder buscar y encontrar y todo eso, pero no siempre; conforme uno va creciendo uno quisiera una mayor seguridad y estabilidad laboral, de alguna manera...” (2.11.3.8).

Contexto profesional

Los docentes que pertenecen al nivel superior, hicieron referencia con mayor frecuencia a la autopercepción que tienen en su contexto profesional, lo que es coincidente con lo reportado también para el nivel bachillerato.

Los profesores de licenciatura remitieron a experiencias y perspectivas personales que reflejan la apreciación que tienen de sí mismos como profesores. En ese sentido, compartieron sus estrategias, acciones y puntos de vista con respecto a la profesión docente que ejercen al interior de los espacios universitarios. Una muestra de la riqueza de la diversidad y cantidad de intervenciones al respecto se presenta a continuación.

“...Creo que parte de lo que me lleva a pensar sobre la docencia es que finalmente lo que tengo en el aula son seres humanos, que estoy formando seres humanos a partir del pretexto de lo que me toca a mí, que es la matemática y que, finalmente, lo que yo les puedo aportar es un panorama sobre cómo poder argumentar bajo las perspectivas de la matemática... Lo que tenemos que hacer es que no importa en el contexto que estén, siempre tengan esa capacidad para poder aprender de otras personas y poder juntarse, no importa a quién tenga en el aula...” (2.11.3.9, 2.11.3.10).

“...Y lo otro que tal vez marcó más el que quisiera seguir aquí como docente, igual también un poco por conveniencia, es ver a mis profesores de posgrado que se iban a congresos internacionales dos años, bueno, todos los años a congresos internacionales, a congresos nacionales, y dije, ah, caray, ¿cómo le hacen?, ah, pues son investigadores, son profesores de tiempo completo, aparte tenían beca de Conacyt, aparte... pues no sé tantas ventajas, estaban en la política, a ver, ¿y cuánto ganan?, me quedé sorprendido...” (1.11.2.4).

“...Yo también entré con un interés por la investigación, aunque creo que van junto con pegado, yo sí no distinguiría docencia de investigación, de hecho, mucho de mi vida me he dedicado a investigación educativa, en el transcurso de mi vida en la facultad y en otras instituciones, en bachilleres, en la SEP, en muchos lugares...” (3.10.2.4).

“...Yo considero que la docencia es como una religión; es decir, que a uno le debe de gustar, que uno no lo haga por obligación como método para trabajar, para sobrevivir, quien le hace así termina por aburrirse...” (3.9.3.1).

“...Me gusta dialogar con los alumnos, me gusta conocerlos individualmente, trato de aprenderme el nombre de cada uno, [saber] qué promedio llevan, cuáles son sus ventajas y desventajas académicas, de dónde vienen; porque yo admiro a muchos que vienen desde el Estado de México, insisten, insisten, insisten y llevan buen promedio; entonces, yo más o menos sé de dónde vienen, qué apoyo tienen, y trato de ayudarles; no regalarles la calificación, sino darles facilidades para que aprendan...” (3.9.3.10).

De acuerdo a las participaciones de los profesores, dentro del ámbito individual en esta subcategoría, hicieron muy pocos comentarios relacionados con lo que hace un profesor real, es decir, no desde la perspectiva del ideal. Los docentes participantes señalaron algunos retos que enfrentan dentro del ejercicio de la profesión docente, así como lo que realizan de forma constante para enriquecer su quehacer como profesores y desempeñarse en esa labor de la forma que consideran más favorable. Al respecto, mencionaron las actividades que desarrollan como parte de su labor como maestros, que van más allá de cumplir con el programa curricular o la transmisión de conocimientos. La siguiente cita permite dar cuenta de ello:

“...los famosos grupos de repetidores, ¿saben cuál es la bronca principal?, desaprender, lo tengo bien detectado; tiene el alumno un defecto y lo primero que dice: ‘és que así yo lo aprendí, y sí, se lo crees porque así lo aprendió; pero ahora, ¿cómo le haces para que el alumno desaprenda para que aprenda?, porque con los repetidores esa es la bronca que he tenido; me gusta lo que dijeron de los retos, un reto sin tener que ir a una particular sería meterlos a repetidores, sí porque todos tienen un nivel muy bajo, tienes que buscar sacarlos adelante; con los repetidores lo primero que hago es, ¿cómo le hago para que desaprendan? si no, no van a lograr algo...” (2.12.4.6).

Sobre la percepción que tienen del profesorado de la UNAM o la profesión docente en general, del ámbito contextual, compartieron desde su experiencia lo que observan de sus compañeros profesores o del grupo de profesores al que pertenecen. En las unidades de sentido que se encuentran clasificadas sobre dicha percepción, abordaron asuntos de su condición laboral que creen poder mejorar; asimismo expresaron rasgos que consideran valiosos de sus colegas docentes, así como particularidades del profesorado del área de conocimiento de la que forman parte. También mencionaron cualidades que valoran tanto de forma positiva como poco favorecedora del profesorado de la UNAM. Cabe señalar que algunas de sus intervenciones no versan sobre el grupo docente exclusivo del profesorado de la UNAM, sino de los docentes en general. Ellos expresaron perspectivas como las que se presentan a continuación.

“...No, los malos maestros a mí me motivaron en el sentido de que, en primera, no quiero ser como él, y en segunda, no quiero hacer sufrir a los chicos como uno lo sufre, de repente uno pasa las de Caín ...” (2.5.3.1).

“...A nivel institucional de la Universidad, creo que es algo más complejo que dar clases a un grupo, porque como cantante, o como pianista, o como guitarrista, son clases individuales, en donde uno se hace con la práctica; yo, si no estoy vigente cantando y aprendiendo de otras clases magistrales de la gente que viene de otros lados, pues me quedo estancada con mi voz, con mi instrumento, el instrumento vocal es el mismo cuerpo y tengo que darle un mantenimiento, y veo en algunos colegas que nos quedamos ahí, muy a gusto, muy cómodos en nada más vocalizar o darles repertorio...” (6.9.2.3).

“...Un buen profesor es aquel que tiene la capacidad de transmitir la información, y les menciono esto porque a nivel de investigadores, algunos se consideran súper sabios, pero son malos profesores a pesar de que saben tanto, no saben transmitir la información y no se dan cuenta qué es lo que debe de saber el alumno, no son máquinas, uno debe saber qué información es útil; si no, uno está perdiendo el tiempo, se pierde el tiempo ambas partes, tanto el alumno como el profesor...” (3.9.5.3).

“...muchacha gente piensa que la docencia es una cuestión alternativa a una profesión, y la realidad es que es otra profesión...” (4.8.3.1).

Contexto social

Cabe recordar que en el ámbito individual de lo que corresponde al contexto social vinculado a la identidad docente, se encuentra la autopercepción que tiene el profesor en cuanto a su función docente fuera del ámbito profesional, y más bien situado como parte de nuestra sociedad y cómo se concibe desde ahí en su función docente.

Sobre la autopercepción, los participantes de licenciatura compartieron en los grupos de enfoque aspectos de su contexto social que intervinieron en su incursión en la docencia, así como situaciones que los han definido en el ejercicio de la profesión docente. Además, aludieron a la asignatura que imparten y su vínculo con la sociedad, y lo que les ha representado la posibilidad de ejercer como docentes. Así lo expresaron:

“...coincido con (...) muy importante, la teoría y la práctica, porque estamos preparando al alumno, no para que se quede en la UNAM, sino para que trabaje; y un problema que estamos teniendo, que a mí me tocó vivir cuando yo salgo a la empresa, es que salgo a la empresa y digo, ‘ay caray, no estoy aplicando nada de lo que aprendí, muy poquito’; algo está divorciado entre lo que estamos enseñando y el alumno que después, claro, ese alumno que va después no nos puede reclamar, ya se fue...” (2.12.4.5).

“... ¿qué me llevó en realidad a ser profesor? Creo que lo más importante es que fue una reflexión de que la educación puede contribuir a superar muchísimas adversidades, sobre todo en estos tiempos que estamos viviendo...” (3.4.2.6).

“...Así como lo malo se adquiere ‘ay pues si le hace así, pues yo también’, también creo que lo bueno, lo positivo, entonces cuando yo paso por un servicio, porque también ejerzo la enfermería en un hospital, y ves hablando de cosas apasionadamente, la gente también se involucra porque también nosotros tuvimos figuras que nos llevaron a tomar una decisión en la docencia, una decisión de perfeccionarnos, también nosotros somos motivos de figura...” (4.6.3.8).

Con relación al rol del docente en la sociedad, refirieron al valor que le da la sociedad al papel del docente, así como a la relevancia que ven en formar a seres humanos como profesionistas para la sociedad. Sus reflexiones al respecto se relacionaron con el agente de transformación social que puede llegar a ser un profesor, así como el valor social que reconocen en la labor de los docentes del país. En seguida se presentan algunos ejemplos de lo que compartieron.

“...Veo, por ejemplo, a las personas que hay, por ejemplo, en mi comunidad y pues hay desigualdad, creo que la educación es un instrumento muy poderoso para cambiar, no solamente a las personas, sino a transformar toda una sociedad, hasta inclusive pues una nación si se hace con dedicación y con entusiasmo...” (3.4.2.7).

“...Ver a los niños en diferentes condiciones, casi siempre en terapias intensivas, escuchar que los niños siempre decían ‘yo cuando salga de aquí, quiero ser maestro’, cosas así, me gustó esa situación de poder enseñar en ese momento a los niños que estaban internados en algunas cosas básicas y con mis compañeras también en terapia aprendí mucho...” (4.6.2.2).

“O sea, ahorita nosotros estamos por algo, que son servicios a la sociedad, si tú no tienes en la cabeza que tú vas a servir a la sociedad, no estás haciendo nada aquí; hice apenas una estrategia y les dije que qué querían hacer ellos, ¿no?, en cinco años, ellos me dijeron, todos querían tener dinero, pero nadie me dijo que iba a ayudar a la sociedad, entonces eso a mí me desespera un poco, a veces ellos como que dicen, ‘ay no, nos exigen mucho, las evaluaciones han sido..., es que me exige demasiado’, les digo, ‘es que puedes dar más, ¿no?’...” (1.10.2.12).

“...Yo vengo de una familia de profes, en donde, a diferencia de muchas partes de la sociedad donde hay muchas tendencias modernas, se valora mucho el trabajo del profesor, la cultura de que la educación es una aportación social relevante, que es una actividad, no es sencilla, que no cualquiera porque sabe una materia puede impartirla como docente...” (3.6.2.2).

Experiencia personal

Esta subcategoría, como su nombre lo indica, refiere a la experiencia de índole personal de los docentes con respecto a la labor docente. En lo que concierne al ámbito individual, los profesores hicieron alusión a aspectos de su historia y contexto familiar, que tienen que ver con las circunstancias de su vida en familia a lo largo de su existencia, y que, en algunos casos, no necesariamente se relaciona de forma directa con sus parientes, pero que de igual manera influyó en su acercamiento e incursión en la docencia. Los participantes de este nivel educativo mencionaron situaciones o experiencias que los acercaron a la docencia desde muy temprana edad. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

“Mi caso es más crítico, yo vengo de una familia de profesores, entonces yo cuando estudié, le decía a mi mamá ‘jamás en la vida voy a ser profesora, jamás en la vida, ni creas’, yo era fiel a eso, dije ‘nunca en la vida voy a luchar como tú has luchado con los alumnos’, yo veía a mi madre desvelándose, llevando los exámenes, calificando, tratando de hacer

su material noche tras noche –porque ella tenía dos turnos–, noche tras noche, hacer cada noche su material, no dedicándonos tiempo, porque para mí era eso, no dedicarme tiempo a mí...” (2.7.2.1).

“...mi papá me dijo ‘bueno, estudia algo y te dedicas a dar clase si quieres, pero estudia algo’, para él estudiar pedagogía no era... y lo hice, estudié en la Facultad de Ciencias Políticas una carrera, hice mi maestría, pero antes de terminar la carrera yo estaba ya siendo profesora adjunta, entonces siempre me ha llamado mucho la atención el ayudar en la formación a los alumnos...” (5.5.2.1).

“...Entonces, pues sí, soy nieta de normalistas, sobrina de profes universitarios, de profes de la SEP, entonces, pues tengo como todo ese bagaje, esa cultura de que este trabajo es relevante, es importante, es una aportación importante para la sociedad, que cambia vidas, que toca destinos...” (3.6.2.3).

“...luego empecé a recordar que desde niña los sentaba y me ponía a explicarles, que los compañeros de mi hermana que iban mal en química yo me ponía y les explicaba, entonces yo creo que ya lo trae uno y no se da cuenta a veces, yo lo descubrí, así, pero fue porque me llevaron ahí, yo creo que si no me han llevado a lo mejor nunca lo descubro...” (3.3.2.7).

“...También un poco por tradición, empecé a investigar que a mi mamá le hubiera gustado ser maestra, mis tíos eran maestros rurales, vengo de gente del campo, y era como que lo máximo en ese tiempo ser profesor, me gustó también ese punto...” (1.11.2.3).

“... yo empecé desde muy corta edad, prácticamente a los ocho años le enseñé a leer y escribir a mi hermana que no quiso ir al kínder, a mis padres se les hizo fácil dejarme a mí, entonces lo logré, o sea fue muy rápido que mi hermana lograra ese procedimiento, de hecho ahora es psiquiatra, y hasta la fecha sigue diciendo, mi hermana fue la que me invitó al conocimiento...” (1.10.2.1).

Aquellas unidades analizadas dentro del ámbito contextual, señalan vivencias que los acercaron a la labor docente y que, en ocasiones, los marcó definitivamente para ejercer como profesores. Las narraciones de los docentes dejan ver claramente las huellas que esas experiencias dejaron en ellos y que, sin saberlo, ya estaban conformando su identidad como profesores. Algunas vivencias que compartieron y que permiten ejemplificar lo anterior, se presentan a continuación:

“Por azares del destino, saliendo de la licenciatura, me habla uno de mis profesores de prepa, me dice: ‘necesito que me vengas a ayudar’, y yo pasaba por un momento

económico muy difícil, entonces dije ‘bueno, ni modo, me voy a dedicar a la docencia’, y fui a dar clases a una preparatoria, oh, no, horror para mí, ¡horror!, lloré; al presentarme a una escuela particular, enfrente de mis alumnos groseros, que creían que por el hecho de pagar la clase uno tenía que aguantarlos, parecía su nana, dije ‘no, esto no es lo mío, no es lo mío’, yo iba decidida a que eso no era lo mío; (...) no me di por vencida porque eso no está en mí; llorando, así me presenté en el grupo, eran pesadillas para mí, pero me presentaba así al grupo y decía ‘no van a poder más que yo, no van a poder, y además yo tengo la pluma que les asienta su calificación, vamos a ver quién puede más’ [risas], y los exámenes, la verdad, yo iba con esa mentalidad, entonces me seguía presentando y al final los alumnos me ofrecieron una disculpa, me agradecieron el hecho de haberles enseñado y que aprendieron y que no me diera por vencida...” (2.7.2.2).

“... ¿cómo de veras empecé?, en secundaria, en segundo de secundaria, cuando el profesor de matemáticas –siempre me han gustado las matemáticas– me encargó un libro, pues se me ocurrió hacer todos los problemas del libro, hice todos y encontré dos errores al libro: ‘oiga, ¿están mal? Estos dos errores’; pero entonces ahí el profesor me identifica, me dice: ‘necesito que me ayudes’, era en una escuela particular, el (...): ‘necesito que me ayudes en el salón de clases’, eso no se estilaba, tuvieron que pedir permiso, y entonces en secundaria me veo apoyando a compañeros míos, en las matemáticas, porque ya había hecho todos los ejercicios, ‘pues si este ya hizo todos los ejercicios puede ayudar a los demás’, y ahí inicio...” (2.12.3.2).

“...Me tocó estar en la época, aquí en 68, en esa época, finales de los sesenta fueron los problemas estudiantiles, allá fueron en los setentas, entonces en los setentas empezó la masificación de las universidades y además, con los problemas mismos salieron profesores, entonces alumnos de los últimos grados, yo no sé cómo nos escogieron, pero ayudamos con los de primer año; realmente nosotros entramos porque fuimos un grupo de estudiantes de los últimos grados en un programa que se le llamó de formación de profesores...” (3.3.2.2).

Formación y carrera docente

Vale la pena volver a subrayar que esta es la subcategoría que concentra el mayor número de unidades de sentido temático con respecto a lo que compartieron los docentes del nivel licenciatura, en ella se encuentran 115 unidades. Esto evidencia que los temas abordados durante el desarrollo de los grupos de enfoque, empleando el guion destinado para ellos, se centraron principalmente sobre la formación y carrera docente de los profesores. Y, de forma congruente con lo que ya se ha expresado, la categoría objeto de este capítulo, se construyó a partir de lo que conversaron en esos grupos.

En ese sentido, para la categoría de identidad docente, las historias profesionales que narraron los participantes constituyeron gran parte del contenido de esta subcategoría.

Sobre su formación, los profesores señalaron los estudios profesionales con los que cuentan, así como los grados académicos que han obtenido, y los estudios que se encontraban cursando en ese momento. Algunos otros mencionaron de forma adicional, otras licenciaturas o posgrados en los que se han formado que no son de su área de conocimiento de origen, y, en ocasiones, los apoyos o recursos de los que se han beneficiados para el ejercicio de su profesión o quehacer como profesores:

“...tenía como el 60% de créditos de la carrera y me vengo aquí al museo Universum, y después se me da la oportunidad un poquito en la Facultad de Ciencias de dar una materia como ayudante, nuevamente vuelvo a tener la misma pregunta que me hice cuando estaba en preparatoria, ahora como profesor, ¿qué hago yo para que el otro me entienda? Ahí creo que me da pauta un poquito para estudiar la maestría en docencia, porque de repente uno sabe enseñar sin tener nada detrás de uno, más que esas referencias de los profesores que tenemos...” (2.11.2.3).

“...Yo iba a ser periodista, pero tuve un acercamiento precisamente con las instalaciones de la UNAM por medio del CCH, a la parte de orientación educativa que tenemos, muy buen servicio, me atendió una pedagoga y me hizo ver esta investigación de las carreras, a mí me llamó mucho la atención la diversidad de la carrera de pedagogía y precisamente la parte de la docencia...” (1.8.2.2).

Con respecto a su historia profesional, los profesores hicieron referencia a su trayectoria, tanto en lo profesional como en la docencia. Ahí mencionaron, los empleos que han tenido fuera del profesorado, así como sus experiencias como docentes, narraron en dónde compartieron vivencias que consideran determinantes para su quehacer cotidiano, así como las funciones que han desempeñado y los puestos que han ocupado. Algunas unidades que permiten ejemplificar lo anterior son:

“...En la parte profesional, por cuestiones del destino hice mi servicio social en el área de educación para adultos de la FES Acatlán, donde tuve como alumnos al personal de servicios escolares de la FES, y mi sorpresa fue que el promedio que ellos tienen... en su momento, hace casi 13 años, la gente que operaba servicios escolares no tenía ni siquiera la primaria, no sabía leer, entonces ahí me sorprendieron. Cómo tú que estás inscribiendo, cómo sabes que lo que estás haciendo es correcto cuando no saben el conocimiento mínimo, o la básica, leer y escribir, escribir números, etcétera y operar una computadora, tenían una computadora, operaban, pero ¿tú cómo sabes qué es lo que estás haciendo?,

¿no?, (...), a partir de ahí empiezo a buscar la manera de también proporcionar conocimiento a más personas, como actitud de servicio...” (1.5.2.2).

“...seguí en la carrera y ahí, por otro accidente, no sé, al tercer año, por azares del destino repruebo una materia y me dice la maestra ‘¿tú qué haces aquí?’; al otro semestre que yo me inscribí me dice, ‘¿qué haces aquí?’ ‘es que tú me reprobaste, yo qué voy a hacer aquí’, me dice ‘no, ya no la vas a cursar, ahora me vas a ayudar’; entonces empecé a ayudarlo y empecé a agarrarle el gusto porque como todos aquí, yo tampoco me veía como docente...” (2.5.2.2).

“...Termino la carrera, me voy de la facultad, digo, ya no quiero más, y por otra cuestión muy circunstancial regreso a buscar a un amigo al taller y me dice: ‘oye, quédate conmigo a la clase y ayúdame hoy, luego ya nos vamos a ver lo que tenemos que ver’; me quedé y me quedé ya desde entonces [risas], ya casi como 12 años...” (2.5.2.4).

En cuanto a lo que efectivamente es y puede hacer como profesor, también del ámbito individual, las intervenciones identificadas se relacionan con la realidad que han enfrentado como profesores, así como las situaciones que tienen que resolver dentro del contexto y los recursos con los que cuentan, mismas que van más allá de cumplir con el programa establecido y vinculado a los contenidos. Al respecto mencionaron vivencias como las que se exponen a continuación.

“...Cuando llego al doctorado, el mercado me obliga a irme afuera a tomar cursos en el extranjero, me voy, empiezo a ver otras visiones, otras perspectivas y lo empiezo a meter a las clases, entonces lo que hago es, todo eso como que está apoyando, me está sirviendo para seguir en la docencia, 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).

“...para mí esa comunión entre trabajar y dar clase, para mí siempre ha sido como un requisito personal, o sea yo ni me dedico 100% a la docencia, ni estoy 100% en la oficina, y además doy capacitación, y la capacitación en instituciones como... pues no sé, ahorita se me ocurre SENER, el Hospital General, qué sé yo, pues es un perfil distinto, porque no les puedes enseñar de libros, ellos lo que te piden es “enséñame cosas y herramientas para mi trabajo”, entonces, es distinto; y eso, llevado a los alumnos, ya les cambiaste la realidad porque ya les estás llevando [a] casos prácticos, ya les estás llevando la realidad de hoy, y una de las cosas que incluso yo se las digo mucho a mis alumnos “lo que aprendan en la escuela, van a tener su título, es apenas el 20% de lo que necesitan allá afuera”; pero también es cierto, porque los maestros pues nos tenemos no solo que capacitar para ser maestros, sino hacer las dos cosas...” (5.10.2.2).

“Y ahora me fascina tanto que me gusta estar comunicando y les comparto que tengo ahora un programa de videoconferencias, de tal manera que cada semana me conecto, no solamente con académicos de la Facultad, sino con otras universidades de la Ciudad de México, con universidades de provincia y hasta con el extranjero; ahí con una Universidad de Sao Paulo, otra de Inglaterra, otra de Estados Unidos, otra de Perú; entonces cada semana a través de YouTube en vivo me conecto regularmente que, por cierto, al rato [risas], a la una, tengo una conferencia que se llama «Durmiendo con dos cerebros», que está muy interesante... de hecho, algunos que se conectan son profesores y guardan ese material que utilizan para sus clases, a algunos les hago el favor de que no preparen la clase cuando no les dio tiempo; a ver, llegando al tema conéctense a este; como duran una hora, eso cubre una hora de docencia...” (3.9.3.15).

En el ámbito contextual de la subcategoría de formación y carrera docente, las intervenciones hacen referencia a los ambientes institucionales de la formación que han cursado, las características sociales de la profesión, y lo que consideran que se espera que sean y realicen como profesores. Sobre los ambientes institucionales de la formación, mencionaron experiencias favorables y otras que consideran que pueden mejorar; aunado a ello remarcan la riqueza de la multidisciplinaria en los ambientes de formación. Al respecto mencionaron situaciones como las siguientes:

“...Ahorita gran parte de los profesores del departamento estamos tomando justamente un curso de aula virtual, es por eso que sé que la DGTIC, tú pides tu aula, te hacen un espacio y tienes una cantidad de herramientas increíbles ahí para trabajar, y lo que es más cómodo, no tienes que inscribir a los alumnos, ellos se inscriben solitos, eso es lo más maravilloso...” (2.9.4.9).

“...Creo que mi experiencia con la formación docente de la prepa no fue muy grata, eran cursos muy aburridos, eran los sábados de ocho a dos, y eran cosas muy teóricas, poco prácticas...” (3.1.2.8).

“...Yo, a lo mejor en contraposición del maestro (...), en que los grupos [de formación] fueran multidisciplinarios, desde mi punto de vista enfermería crece por eso, porque cuando estábamos solamente nosotras, como enfermeras, tenemos una situación también cuadratura que debemos de aceptar y cuando entran otras especialidades u otras áreas, por lo menos a nosotras nos enriquece, y algo que tiene la facultad para nosotros es que sí somos como en ese sentido, unirnos, a veces mejoramos uniéndonos más a otras carreras que estando en la propia enfermería, se crece más...” (4.1.3.2).

Con respecto a las características sociales de la profesión, expresaron los rasgos de la profesión docente que la constituyen en una actividad que incide en la sociedad,

y que, en muchas ocasiones, por sus cualidades les implica moverse tanto en su ámbito profesional disciplinar, como en la docencia. Algunas de las vivencias que narraron versan sobre los rasgos que acompañan la labor docente de este nivel educativo, de manera particular en cuanto al trato con jóvenes universitarios y el acercamiento al conocimiento. Para ejemplificar, se presentan los siguientes testimonios de los profesores:

“...El conocimiento te da armas, más que el dinero, es el conocimiento que te permite desplazarte por donde tú quieras...” (3.9.3.4).

“...Es muy importante que siempre uno esté con gusto dando las clases porque por obligación empieza a haber fricciones entre el profesor y los alumnos...” (3.9.3.3).

“...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, ¿no?, desde las preparatorias hasta la universidad, qué es lo que pasa con la mente, y precisamente con las disciplinas, con este acercamiento que a veces rompe, yo creo que a veces no somos los profesores que somos los malos o somos los que no enseñamos, sino más bien es ese terror de enfrentarse a una disciplina desconocida, o a esos entornos de aprendizaje que se les dificultan...” (1.8.3.3).

“...Evidentemente, 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).

Los docentes de licenciatura tuvieron muy pocas participaciones que se relacionaran con lo que perciben que se espera que sean y realicen como profesores. No obstante, se recupera el que hicieron alusión a aspectos que enfrentan como parte de su labor frente a grupo y en el trato con los estudiantes, que son parte de sus funciones básicas. Un testimonio que refleja aspectos de su cotidianidad, que les exige ir más allá de la función docente para la que son formados y de las herramientas que tienen a su alcance, es el siguiente:

“...de pronto es la formación totalmente acabada, formal, cuadrada de la docencia y, por otro lado, la parte que incluso, y lo voy a decir de esta manera, se piensa como ‘debemos convertirnos en terapeutas de los estudiantes, debemos estar atentos a cómo nos acercamos a ellos’ o tener que determinar cosas que ni los psicólogos hacemos, los docentes

no tendríamos por qué hacerlo tampoco, creo que justo en esa dicotomía, una parte que lo vincula –y me parece que sería una buena posibilidad–, es esta parte psicosocial...” (4.2.5.1).

Satisfacción

Como parte de este capítulo, ya se ha descrito lo concerniente a la subcategoría de satisfacción, en tanto componente de la identidad docente del profesorado universitario. En este caso, toca el turno a las intervenciones de los profesores del nivel licenciatura que manifestaron la satisfacción que les representa el ejercicio de su profesión como docentes de la UNAM, desde el ámbito individual y contextual.

En relación al ámbito individual, en particular con respecto a la superación personal que les permite la profesión docente, los asistentes a los grupos de enfoque de este nivel compartieron experiencias en las que manifestaron que ciertos logros o reconocimientos les han brindado crecimiento personal. Asimismo, señalaron situaciones que les han inspirado a superarse, así como tomar, a manera de ejemplo, alguna figura para superarse. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

“...me encanta transmitir ese conocimiento de lo que nos ha llevado, en mi caso, el conocimiento del sector asegurador hacia con ellos, generalmente les doy clase a los alumnos de primer semestre y verles la carita del conocimiento de la carrera que aman, me satisface mucho...” (1.1.2.10).

“...entonces me siento por un lado con mucha experiencia y por otro lado como en el jardín de niños, (...), no cabe duda que la vida es un proceso, entonces, yo a mis 61 años fui el más grande del último diplomado y en lugar de darme pena, me daba gusto, siendo el más grande, varios de mi generación, cuatro o cinco profesores tiraron la toalla, y a mí me costó, me costó porque algo que, cuando me ayudaban, en dos minutos me lo resolvían, yo me pasaba horas y si se me atoraba la máquina, días, entonces cuando veía, ah, así, ta ta ta ta, no lo podía creer, que era algo tan sencillo, que es la práctica... Entonces, para mí, después de tantos años, es como querer dar todavía más, yo todavía puedo dar más, querer dar más y a los muchachos despertarlos para que sean ambiciosos, se preparen, no desperdicien el tiempo, en fin, no sé, es una preocupación que ahorita con mis hijos es lo que estoy haciendo, es algo vivo...” (1.9.3.6).

La satisfacción personal por su profesión también tuvo lugar en sus intervenciones en los grupos de enfoque. Al respecto hicieron mención de los aspectos de su profesión como docentes, la cual les significa una satisfacción dentro de su proyecto de vida. Aludieron a la influencia que pueden tener en sus alumnos para que transformen de forma positiva e innovadora el campo en el que se van a desempeñar en un futuro; asimismo, compartieron el valor que tiene la docencia en su vida en

términos del gozo que les representa ejercerla y que, en cierta medida, dota de sentido a sus vidas. Sus comentarios al respecto reflejan una parte importante de su identidad como docentes, pues en muchos casos la satisfacción personal por su profesión es la principal motivación e inspiración para su quehacer en las aulas universitarias. Aunque sus intervenciones fueron muy significativas, aquí se reflejan solo algunos ejemplos de las vivencias y experiencias que compartieron al respecto:

“[a partir] de que entré a la docencia, también entendí que veo a los alumnos como parte del futuro y los veo como una posibilidad de hacer cambios en la medicina, en la relación médico-paciente, en la actitud, etcétera, eso me motiva cada día a estar en el aula y siento como que eso, aunque sea mínimo, es contribuir un poco también a cambiar las alternativas que hay. Yo sé que esto no es un trabajo de uno, sino un trabajo de muchos años y de mucha gente; pero eso fue lo que me motivó a ser docente, y descubrí que me apasiona, y ya cuando tardo mucho en el inter-semestre, ya tengo ganas de regresar, aunque estoy muy cansado porque sigo trabajando en la práctica médica y estoy medio agotado...” (4.8.2.3).

“...Y ya que empecé a ver la parte de la docencia, me empezó a gustar, y de hecho me gusta mucho, es una parte que me gusta mucho, disfruto mucho la parte docente, pero igual, digamos que lo descubrí en el camino, no fue algo que quisiera hacer desde el principio, no tenía idea que me iba a gustar hacer eso...” (3.8.2.7).

“...tuve la oportunidad de conocer a unas personas que eran de una comunidad del sur de Veracruz, y pues a mí me preguntaron, ‘¿tú que haces?’; ‘yo soy profesor’, apenas tenía poquito tiempo de haber sido seleccionado como profesor, y me dijo ‘yo no sé leer’, me dijo, ‘pero a mí me hubiera gustado mucho estudiar, porque pues me hubiera facilitado mucho las cosas’, y me dijo una frase muy bonita esta persona, porque es un músico del sur de Veracruz, y me dijo que ‘la educación es el traje de gala que se utiliza para asistir a la fiesta de la vida’, eso me llenó mucho y dije, creo que es algo muy profundo esto de dedicarse a la docencia...” (3.4.2.9).

“...recuerdo que al final de esa experiencia, ah, porque una chica me dice, una estudiante, ella estaba un poco inquieta y me dice ‘¿por qué aquí siempre nos tratan como si fuéramos los que son los grupos irregulares?’; entonces ellos traían un estigma, ahí fue cuando descubrí que de verdad se sentían marcados con eso, le dije, ‘yo no sé, pero yo trabajo con los grupos de 80 y los de 30 son igual de excepcionales, son extraordinarios, la cosa es que tú te lo creas’; pero yo no me di cuenta qué impacto tuvieron esas palabras en ella hasta [que] cuando se gradúa, ella me dice que la única profesora que le había hecho sentir que se la creyera era yo, y solamente dije dos palabras. ¿A qué voy? Ahí descubrí la responsabilidad y lo que uno puede, de manera potente, hacer en los alumnos, a

transformar algo, yo no sé si les di lo mejor de mí, pero sí sé que algo cambió en ellos, y yo lo vi porque esa chica estaba muy molesta con la vida y de pronto, después me entero que fue por eso, no es que me lo tenga yo que atribuir, fue su esfuerzo, pero para mí fue, creo que estoy en el lugar adecuado, creo que puedo hacer cosas o puedo trabajar...” (2.2.3.6).

“...Yo creo que lo más enriquecedor es cuando uno ve al final del semestre a los chicos con una sonrisa decir ‘lo logré, esa parte para mí es fabulosa...” (2.5.4.3).

Del ámbito contextual de esta subcategoría, las participaciones de los profesores relacionadas con la satisfacción profesional que les representa ser docentes, hicieron mención sobre aspectos que implementan en su práctica y que sus alumnos les reconocen como algo innovador o ingenioso; asimismo el reconocimiento que han obtenido por sus pares por su labor docente; las circunstancias complejas que han tenido que sortear dentro de lo que implica su función como profesores, y que han superado airoosamente. Inclusive, en algunos casos, reconocen que también han aprendido de sus alumnos a lo largo de los años, y que eso les ha ayudado a transformar su práctica con el propósito de mejorarla:

“...Aprendí a hacer videitos, que fueron una sensación, y 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).

“...resulta complejo, porque a pesar de que uno tenga ciertos elementos teóricos o metodológicos, el estar ya frente a un grupo es un reto totalmente diferente, es como dicen, ves la realidad de manera muy distinta a como te lo plantean teóricamente y, a partir de eso, me gustó, me gustó tanto que hasta me enfoqué en investigación educativa, en aspectos de diseño curricular y actualmente, por ejemplo soy representante en el Consejo de acreditación de carrera...” (4.3.2.2).

“...creo que muchos de los que estamos en esto es por vocación, y creo que eso lo sientes en el momento en que estás frente a un grupo o una plática, y en el contacto con los alumnos te sientes libre, te desenvuelves y mucho también es la retroalimentación, ¿no?, cuando ves que hay una respuesta por parte del alumno que no está en la estática completa, eso te motiva y te fomenta todavía un poco más...” (5.4.2.1).

En lo respectivo a la superación profesional que les ha significado su trayectoria en el profesorado, los docentes de la UNAM compartieron experiencias que narran la evolución en su trabajo dentro de las aulas, y que les han permitido ir alcanzando los ideales que les parecían muy lejanos. Los siguientes testimonios permiten

mostrar parte de esa realidad de quienes están frente a grupo en los salones de clase de la Universidad.

“...Entonces, a partir de ahí, de pronto podía dar la clase de mi jefe, ayudarle con sus prácticas, llevarle su lista y esas cosas eran para mí la cosa más divertida del mundo, apoyarle con los alumnos que de pronto se acercaban y pedían asesoría; eran como donde yo podía dar mis primeros pasitos, cuando igual, de pronto se abrió una [asignatura], yo así de, por favor, por favor; había que alzar la mano, había que concursar, allí estuve y tengo la fortuna de estar ahí...” (3.6.2.7).

“...Alguien me recomendó, para vencer ese miedo, ‘¿por qué no das clases?’, ¿no?, y me metí a un programa de ayudantías donde hay una materia de didáctica, y ese programa al final es dar clases o apoyar a un docente, a un maestro, y me convertí en adjunto, creo que resulté un fracaso las primeras veces, pero después de cierto tiempo me di cuenta que hay vocación, me enfrente al reto, y como le platicué a la maestra, en el camino de ser docente, terminé dirigiendo una universidad, dos carreras...” (1.6.2.4).

“...Yo creo que en mi caso no pensé ser docente, y me convertí, encontré la pasión, el gusto, y esto me llevó a ser consejero académico, y me llevó a que alguien se fijara en mí como un posible director, y entonces también fue otro gran descubrimiento...” (1.6.2.6).

“...Y con respecto a lo que dices de la experiencia, pienso que todo es un proceso, a lo mejor nuestro proceso fue tradicionalista, pero a lo mejor ahorita la diferencia de los 23 años, de los dos años, del año, ha sido la experiencia de los enojos, las alegrías, las evaluaciones, que dices ‘híjoles, mejor ni las veo, porque me trauma’, pero creo que es parte de nuestra experiencia, en convivir, y que alguien nos haya (a lo mejor) compartido lo que sabe y nosotros ahora va de vuelta, vamos a enseñarles a ellos, porque por lo menos dos salen del hoyo...” (1.10.2.13).

IV. Conclusiones

Como dan cuenta las unidades de sentido temático seleccionadas (porque hay muchas más), analizadas y representadas a través de los testimonios contenidos en el presente capítulo, la identidad del profesorado universitario se caracteriza en su mayoría por una alta estima y apreciación por formar parte del profesorado de la UNAM.

En ese sentido, la literatura consultada (Marcelo, 2009; Navarrete, 2013; Olins, 1991; Tickle, 2000; Vaillant, 2008) refiere que el proceso de conformación de la identidad facilita la condición de identificarse con una carrera o profesión que brinde horizontes de éxito, satisfacción y, de manera general, permita dar respuesta a las preguntas: ¿qué quiero ser? y ¿para qué? Toda elección lleva implícita una

identificación, pero esta se definirá en su relación con lo real, ahondando en conocimientos, ya que la elección de una carrera o el ejercicio de la profesión de forma voluntaria no se produce en términos abstractos, en lo meramente conceptual y práctico, sino como hemos visto está ligada a lo sociocultural, histórico, personal, familiar, institucional, económico y profesional, que nos convoca de forma particular e influye en nuestra toma de decisiones y sobre las acciones que ejerzamos al respecto.

Los docentes de la UNAM, sin distinción entre los profesores de bachillerato o licenciatura, se consideran afortunados de ejercer su profesión. Si bien mencionan condiciones que son susceptibles de mejora, estas no rebasan los beneficios y satisfacción que les representa pertenecer al cuerpo de docentes universitarios. Esto se ve reforzado entre aquellos que realizan comparativos entre las instituciones educativas en las que han laborado, en particular las que pertenecen al sector privado, por lo que comentan que la UNAM es en donde sin duda existe el mejor ambiente y condiciones para ejercer la profesión de una manera digna, que les representa satisfacción y superación profesional, un espacio motivante y enriquecedor tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Lo anterior es congruente con los hallazgos que mencionó la mayor parte de los profesores participantes en los grupos de enfoque: tener vocación y gusto por la docencia. En algunos casos inclusive emplearon la frase “me encanta” para referirse a la afinidad por su labor como profesores. Otorgan gran valor y dedicación al aprendizaje de sus alumnos, así como a su desarrollo intelectual y su crecimiento académico. Esto coincide con lo que menciona Vaillant (2008, p. 9) sobre la satisfacción:

[...] los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes.

Aunque los profesores también refirieron asuntos que pueden mejorar con respecto al contexto y condiciones institucionales dispuestas para la docencia en la Universidad, estos no representan una proporción similar a los aspectos que valoran como favorables. Al respecto mencionaron ampliar los horarios y días en los que se imparten los cursos de formación, mejorar las condiciones de permanencia y contratación, mantener las instalaciones adecuadas para llevar a cabo su quehacer como docentes y que propicien el aprendizaje de los alumnos, obtener recursos para las particularidades de su asignatura o área de conocimiento, reformar los planes de estudio y capacitarlos para implementarlos y tener mejores condiciones en las que deben impartir sus asignaturas de acuerdo a los nuevos planes y programas.

De acuerdo con lo que expresaron, su historia familiar, el contexto de su infancia y hasta su llegada a la docencia, fue en muchos casos un determinante para

ejercer la profesión docente; en algunos casos inclusive para hacerlo de manera intencionada en las aulas de la UNAM. La influencia de otros docentes a lo largo de su formación previa a ser profesores, también fue un factor decisivo para algunos de los profesores que representaron a la planta docente de la Universidad en los grupos de enfoque. En otros casos, esta influencia tuvo lugar al mismo tiempo en el que se iniciaron en el ejercicio de la profesión docente. De cualquier forma, no cabe duda de que, en la mayoría de los casos, la identidad del profesor de la UNAM se vio impactada de alguna manera por la influencia de otros profesores, sean figuras inspiradoras para ellos, colegas con quienes tienen cierta afinidad, o por el contrario, porque representan ejemplos de lo que no desean ver o ser en la profesión docente, todos ellos fueron una motivación importante en las elecciones personales y profesionales de los profesores. En ese sentido, de acuerdo a lo que ellos mismos compartieron, el ejemplo de otro profesor o el que ellos se reconozcan como figura docente susceptible de ser un ejemplo a seguir, les dota de cierta exigencia hacia sí mismos, a tener un mayor compromiso con sus alumnos y hacia ellos mismos en su trayectoria profesional e historia de vida. Todo ello de la mano de un alto grado de responsabilidad ante el desempeño de su función docente al interior de una institución educativa tan importante para el desarrollo del país, así como a poseer una conciencia plena de su influencia en la conformación de la sociedad mexicana como parte del profesorado de la UNAM. Exigencia que la gran mayoría de ellos mismos se imponen de acuerdo a lo que compartieron en los grupos de enfoque, y que se refleja en lo que perciben que se espera de ellos como profesores de la máxima casa de estudios, al igual que en lo que describieron que hacen de forma cotidiana en el ejercicio del rol como docentes de la Universidad.

De acuerdo con lo expresado, los profesores aprecian su labor docente, la consideran muy enriquecedora y les representa una fuente de satisfacción, motivación y crecimiento tanto personal como profesional.

Estas coincidencias identificadas en las intervenciones de los profesores, permiten reafirmar lo señalado por Navarrete (2015), al hacer referencia a la conformación de la identidad docente como un colectivo, ya que se parte de la identificación con los otros que comparten estas condiciones en un momento particular y específico de su identidad contextual. Es decir, la identificación como parte de la configuración de la identidad a semejanza del otro, que comparte diversas cualidades y características en un tiempo determinado, en el que se desarrolló el presente estudio y en un espacio determinado: el ejercicio de la profesión docente en la UNAM. A su vez, de acuerdo con los rasgos de identidad que caracteriza Vaillant (2008), en donde existe una parte común a todos los docentes, y una parte específica que es individual y se encuentra ligada a los contextos laborales, se trata entonces de una construcción individual que hace alusión a la historia del profesor, pero también a una construcción colectiva relacionada al contexto en el que se desempeña

como docente. De manera general, los hallazgos que resultan de la confluencia en sus participaciones son congruentes con la construcción de las subcategorías que conforman el análisis de la gran categoría de identidad docente mencionado en la definición teórico-conceptual al inicio de este capítulo.

Semejanzas y diferencias entre niveles

Se considera pertinente identificar las coincidencias en el discurso de los profesores de ambos niveles educativos, bachillerato y licenciatura, ya que es precisamente en esas similitudes que la construcción de una identidad como profesorado de la UNAM cobra mayor sentido porque no distingue, según las características de los docentes de bachillerato o nivel superior, sino de lo que los une y define como parte de este grupo. Asimismo, aquellas divergencias entre lo que constituye parte de la identidad de ambos grupos de profesores, resultan relevantes debido a que permiten caracterizar la diversidad del grupo docente al que pertenecen de acuerdo al nivel educativo en el que ejercen su profesión, y que de cualquier forma los hace ser docentes de la UNAM.

De acuerdo con el análisis de las unidades de sentido temático realizado para cada nivel educativo en lo que refiere a la identidad docente, se encontró que existen más semejanzas que diferencias. Esto quiere decir que, en cada nivel educativo, la distribución de unidades de sentido temático en cada una de las subcategorías y ámbitos que componen la identidad docente, fue en cierta medida similar.

Es importante tener en cuenta que el número total de unidades de sentido temático en cada nivel educativo difiere, siendo 505 para bachillerato y 1,091 para licenciatura. Esto puede explicarse por el número de grupos de enfoque desarrollados para cada nivel educativo: dos para el bachillerato y cuatro para licenciatura.

En ambos niveles la subcategoría de formación y carrera docente es en la que se clasificaron la mayor parte de las unidades de sentido temático analizadas, y la subcategoría de contexto profesional ocupa el segundo lugar de acuerdo al mismo criterio. Esto se relaciona con la información que proporcionaron los docentes durante su participación en los grupos de enfoque, en donde dos de los aspectos indagados pueden haber sido el detonante para que respondieran asuntos relacionados con estas dos subcategorías. De manera específica, en lo concerniente a la identidad de los profesores de la UNAM, la pregunta *¿qué los llevó a ser docentes?* dio lugar a la construcción de esta gran categoría sobre su identidad como docentes en general; y, en mayor medida, como profesores de una institución tan importante para el país como lo es la UNAM. Lo que los 86 profesores compartieron fue muy significativo para los propósitos de la identificación y caracterización del profesorado universitario. De la misma forma, al hablar de la formación que habían recibido,³ ahondaron

³ Este punto se desarrollará en el siguiente capítulo de este libro.

en aspectos que también contribuyeron en la descripción de la identidad docente de los profesores universitarios.

Dentro de las semejanzas que se identificaron, vale la pena señalar que cuatro de siete subcategorías que conforman la identidad docente ocuparon el mismo lugar en cuanto al porcentaje de unidades de sentido temático de acuerdo al nivel educativo. Dos de ellas ya se mencionaron (formación y carrera docente, y contexto profesional), las dos restantes fueron contexto laboral e institucional y contexto social.⁴

El porcentaje de unidades en cada subcategoría, de acuerdo al nivel educativo es similar. Esto indica que lo que conforma cada subcategoría permite que las intervenciones de los profesores participantes aborden asuntos y experiencias que se presentan como parte de la profesión docente, sin importar de manera significativa el nivel en el que ejercen la profesión. Es decir, son situaciones o escenarios inherentes a la profesión docente, independientemente del nivel educativo en donde ejerzan como profesores.

Por otro lado, aquellas subcategorías que presentaron diferencias entre niveles, fueron tres de las siete que componen la identidad docente: asignatura que imparte, experiencia personal y satisfacción.⁵

La subcategoría que presentó mayor diferencia de acuerdo al nivel educativo, fue la de asignatura que imparte. Las diferencias identificadas en estas tres subcategorías, dejan ver que las particularidades de pertenecer al profesorado del nivel bachillerato o licenciatura se reflejan en aspectos que son evidentes. Las asignaturas y disciplinas que se imparten en ambos niveles son distintas en cuanto a la complejidad de los contenidos, nombres de las asignaturas y otros aspectos, independientemente de que pertenezcan en ambos niveles, a la misma área de conocimiento. Otro factor a considerar en cuanto a la manifestación de estas diferencias entre subcategorías, es que en el nivel bachillerato los dos subsistemas que lo conforman tienen modelos educativos distintos y eso se traduce en particularidades, aun más características de ese nivel educativo que hacen que estas diferencias en cuanto a la disciplina que imparten, su experiencia personal como miembros del profesorado en cada uno de los niveles y la satisfacción que les representa su labor docente sean más acentuadas. Esto es congruente con lo que conforma la identidad de los docentes, pues pone de manifiesto sus cualidades particulares de manera general, y evidencia la influencia del ámbito contextual con respecto al ámbito individual del profesorado universitario.

⁴ La tabla 1 del anexo permite mostrar cuantitativamente las similitudes entre niveles, bachillerato y licenciatura, de acuerdo a las subcategorías de la identidad docente en cuanto a las unidades de sentido temático analizadas para cada nivel educativo.

⁵ Ver tabla 2 del anexo.

Finalmente, la información derivada de las vivencias y experiencias de los profesores de la UNAM, permite aportar elementos ineludibles como parte de aquellos a tomar en cuenta en la toma de decisiones con respecto a los docentes universitarios. De manera particular, el resultado de consultar a los profesores sobre su formación docente, posibilitó dentro de este capítulo, elaborar las siguientes sugerencias:

- Sin duda alguna, es posible afirmar que un acierto para crear o ajustar una oferta de formación útil y acorde a las necesidades del profesorado universitario, es consultar a los docentes. Se sugiere que esta consulta se realice de forma cíclica e involucre un seguimiento sobre la formación ya recibida y su utilidad en el quehacer cotidiano del docente. De esta forma se contará con la información necesaria y pertinente para que la oferta de formación atienda a las necesidades reales de los profesores que imparten clase en las instalaciones y plataformas dispuestas por la UNAM. El que se les tome en cuenta es muy valorado por los docentes, ya que son la fuente de información primaria con respecto a la oferta de formación, así como con respecto a la utilidad de la misma para su función docente.
- De acuerdo con los resultados del análisis de las unidades de sentido temático de las subcategorías de asignatura que imparte y formación y carrera docente, en particular dentro del ámbito individual con respecto a lo que efectivamente es y puede hacer como profesor, es posible reconocer que una característica dominante en los docentes de la UNAM es que no solo tienen el interés y compromiso por mejorar su práctica, sino que ya realizan acciones y estrategias de forma adicional e independiente a lo proporcionado o exigido de manera institucional. Los profesores emplean lo que identifican como sus áreas de oportunidad y sus necesidades como fuente de motivación para buscar la mejor manera de atenderlas; esto podría ser muy bien aprovechado por la oferta de formación docente que se prevea, para brindarles opciones acordes y valorar el compromiso e interés genuino de los profesores en mejorar no solo su práctica sino el aprovechamiento de sus estudiantes.
- Retomar sus experiencias, las estrategias que han implementado, y las acciones que han llevado a cabo en sus aulas de forma autónoma, y por iniciativa propia con el mero fin de mejorar, es un punto de partida indispensable para las propuestas que se desarrollen desde las iniciativas que se tengan en materia de formación para el profesorado de la UNAM. La actitud, disposición y entrega de estos docentes al respecto, es una fuente de interés que los tomadores de decisiones no deben pasar inadvertidas, pues los docentes ya ponen en marcha sus capacidades, intereses, recursos y tiempo para atender sus propias carencias.
- La identidad de los docentes que participaron en los grupos de enfoque, se ve significativamente influenciada por su pertenencia a la UNAM, por las

características de su alumnado, por la particularidad de sus modelos educativos y lo que caracteriza a la UNAM como la institución educativa del país, denominada como Máxima Casa de Estudios; esto debería permear la construcción de la oferta de formación y reforzar estas particularidades que enaltecen y destacan la labor docente dentro de la Universidad.

“...Creo que a veces obviamos, aquí en la UNAM tenemos muy claro hacia dónde vamos, la importancia social de nuestra UNAM, etcétera; tanto, que ya no nos lo decimos, a lo mejor es bueno en este tipo de formación, a veces recordarnos qué clase de profesionales queremos formar, qué clase de país estamos construyendo con eso que parece tan técnico a veces...” (3.6.4.4.).

Referencias

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bolívar, A., Fernandez, M., & Molina, E. (2005). Researching Teachers' Professional Identity: A Sequential Triangulation. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-05.
- Costa, J. (1993). *Identidad Corporativa*. México: Trillas.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 3(1).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Navarrete, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57(3), 5-16.
- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? *RMIE*, 20(65), 461-479.
- Olins, W. (1991). *Identidad corporativa*. Madrid: Celeste.
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, 4, 54-67. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n4-revilla/85-pdf-es>
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Vaillant Alcalde, D. (2008). La identidad docente. Importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, v. VIII, no. 1:15-15, 15-39.
- Valerio Ureña, G., & Rodríguez Martínez, M. D. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa (México)*, 17(74), 109-124.

ANEXO

Tabla 1. Subcategorías de identidad docente con respecto al porcentaje de unidades de sentido temático. Semejanzas entre bachillerato y licenciatura

Lugar que ocupa	Subcategoría	Porcentaje	
		Bachillerato	Licenciatura
1.	Formación y carrera docente	38.6%	34.5%
2.	Contexto profesional	28.9%	24.0%
3.	Contexto laboral e institucional	7.5%	8.2%
4.	Contexto social	4.7%	5.5%

Tabla 2. Subcategorías de Identidad docente con respecto al porcentaje de unidades de sentido temático. Diferencias entre Bachillerato y Licenciatura

Subcategoría	Bachillerato		Licenciatura	
	Porcentaje	Lugar que ocupa	Porcentaje	Lugar que ocupa
Asignatura que imparte	5.9%	3.	14.8%	3.
Experiencia personal	8.1%	5.	6.8%	5.
Satisfacción	6.7%	6.	6.2%	6.

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

Acerca 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.

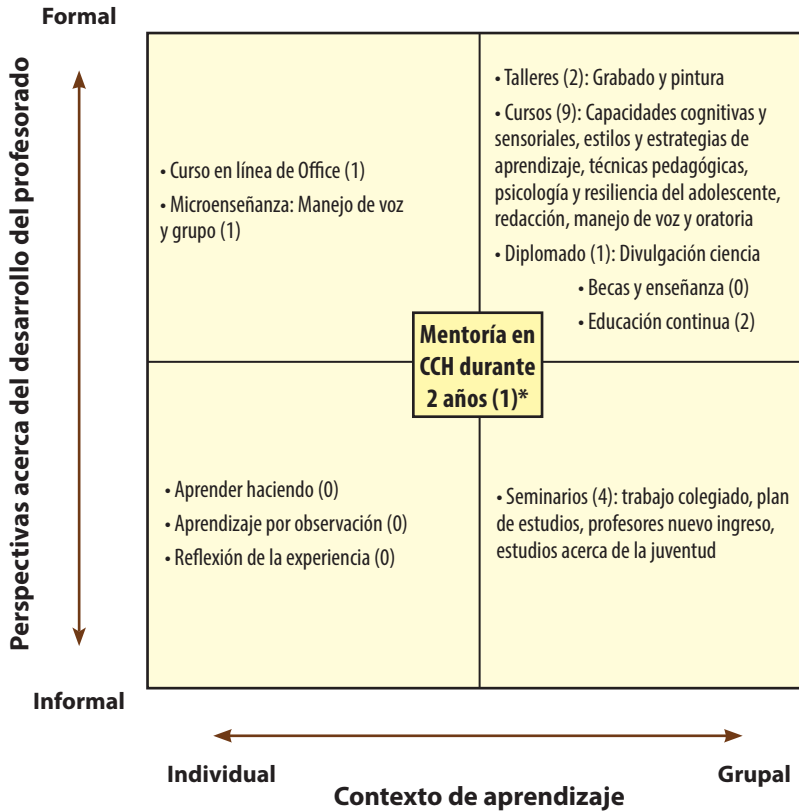
En la figura 2 se muestra que la oferta de formación y profesionalización de los profesores universitarios que imparten enseñanza en las distintas licenciaturas, no varía entre disciplinas y es mayoritariamente formal, en grupo y presencial a través de cursos y diplomados que imparte la DGAPA. También 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:

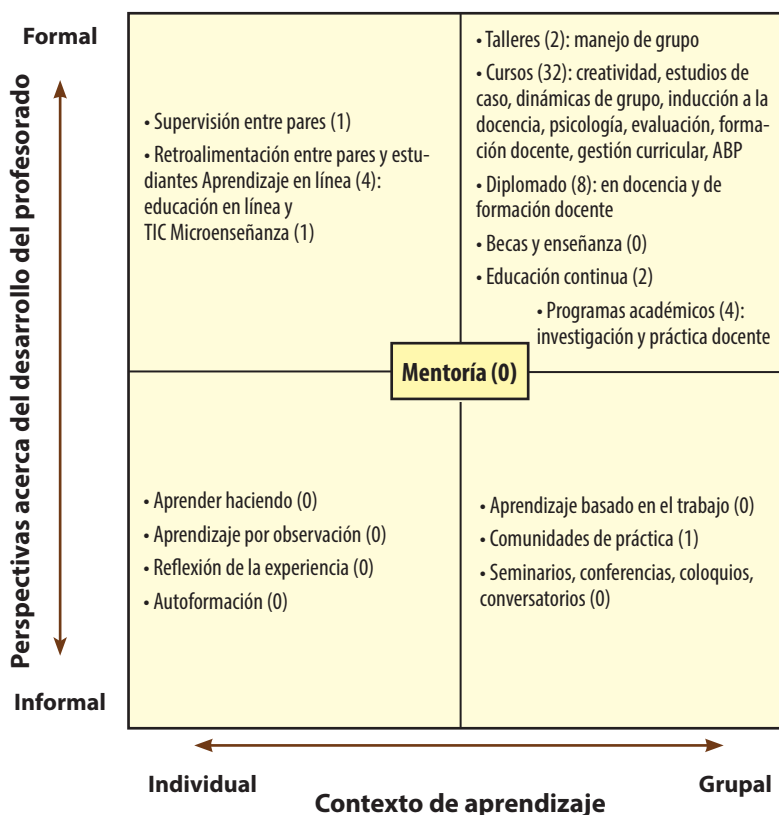
“Formalmente tomé un curso, bueno me inscribí a un curso de la CUAED de formación a distancia y no duré ni una semana; no quería [...] un curso [a distancia], no quería aprender algo [con lo] que no estaba satisfecho, con lo que me estaban ofreciendo” (2.4.4.9).

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, empoderame” (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 ‘puntitis’, y todos padecemos ‘puntitis’, 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
- 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>

SECCIÓN III

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAM

CAPÍTULO IX

EXPLORANDO NUEVOS CAMPOS: HACIA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR DOCENTE

GUILLERMO MARTÍNEZ CUEVAS

El “agotamiento profesional” del docente

Elabiera quiso morir. Cayó en cuenta de que calificar tareas, planear clases y lidiar con estudiantes que no querían aprender la había agotado; pensó que era una mala maestra y que en seis años de ejercer como docente no había aprendido mucho.¹ Miró de reojo el nombre de cierto estudiante y sintió un enorme malestar, pues recordó al joven que, irónicamente, le decía con la mirada: “mejor cállate, Elabiera”. Sintió que estaba muy lejos de ser como la maestra que la animó a dedicarse a esta profesión: ella sí que sabía inspirar, mover al esfuerzo, a la ilusión por el conocimiento; ella sí podía lograr periodos largos de atención, aprendizajes duraderos; ella, en verdad, podía hacer vibrar a los estudiantes.

En otras ocasiones, Elabiera hubiera querido ser como el maestro Hugo: corante, hurraño, desinteresado; de esa manera no se involucraría con los estudiantes, tendría menos trabajo y la pasaría mejor. ¿Mejor? En cierto sentido sí, pero al menos para ella esa no era una forma de disfrutar la docencia: gustaba de las charlas con los estudiantes, saludarlos en los pasillos, hablar de otras cosas que no fueran las materias, de las pequeñas o grandes confidencias. Se sentía más joven, útil, querida.

¹ El “síndrome de *burnout*” o de agotamiento profesional, se presenta en personas cuyo trabajo implica interactuar con gente y atender sus demandas, pues muchas veces estas relaciones están cargadas de enojo, vergüenza, miedo o desesperación, y al tratar de buscar soluciones, se puede agregar ambigüedad y frustración. El estrés crónico puede ser emocionalmente agotador y plantea el riesgo de *burnout* (‘quemarse’). Este síndrome se caracteriza por agotamiento emocional, cinismo, y sentirse insatisfecho con sus logros en el trabajo (Maslach & Jackson, 1981). Estudios en México y otros países latinoamericanos indican presencia de síndrome de *burnout* en cifras que van desde el 11 al 46% de los profesores universitarios (Martínez, 2016). Estar expuesto a un alto número de estudiantes –especialmente de posgrado– y ser mujer predice la experiencia de desgaste; en general las docentes presentan síntomas mayores de agotamiento emocional, mientras sus pares hombres lo hacen en el área de cinismo. El personal más joven parece más vulnerable al agotamiento emocional (Watts & Robertson, 2011).

Miró los trabajos de nuevo. Deseó fumar un cigarrillo, pero como no sabía fumar, se conformó con un bote de helado de vainilla. Mientras trataba de obtener consuelo, empezaron sus preocupaciones nuevamente: se acercaba el inicio del Diplomado de Didáctica y Desarrollo Docente al que se había inscrito, y se preguntaba si en serio iba a salir a salir a las 9 de la noche todos los miércoles y sacrificaría sus preciados sábados, además de hacer tarea entre semana, durante un año. Deseaba mejorar, lograr que los estudiantes aprendieran mejor, que estuvieran motivados y, al mismo tiempo, esperaba que un diploma incrementara sus posibilidades de, finalmente, obtener cierta seguridad laboral, y así evitar la preocupación de cada semestre: ¿tendría las mismas materias o le pedirían unas nuevas?, ¿impartiría el mismo número de horas o disminuirían?, ¿conservaría los horarios que había logrado acomodar o se requeriría un nuevo ajuste?,² ¿alcanzaría un mayor bienestar?³

Las “pequeñas dificultades” que hacen imposible el aula

Los temas del diplomado transcurrían y los meses también. Platicando con otros docentes, antes de iniciar las clases, en los recesos o cuando alguien podía darle un “aventón”, descubrió que los demás padecían situaciones similares: impuntualidad, estudiantes desconectados de la clase que preferían estar conectados con alguien más vía su celular, tareas que no se hacían, exigencia de los estudiantes de “quitar la paja” para estudiar solo lo esencial y ganar dinero, desinterés generalizado, confrontación, respuestas cortantes, salones numerosos. También los padecimientos físicos de los docentes eran comunes: a uno le dolía el estómago, a otro la cabeza, a uno más se le secaba la boca; eso sin mencionar la sensación de impotencia, frustración, tristeza y enojo. Por ejemplo, alguna maestra se salía de sus cabales y gritaba enfurecida, otro lanzaba objetos al piso o directamente a los estudiantes; lo que a Elabiera le pareció el colmo fue enterarse del maestro que se lío a golpes con un estudiante porque este no quería dejar de revisar el teléfono celular. Para hacer frente a todo ello, los maestros seguían distintas estrategias: sacar alumnos del salón, castigos, desquitarse en los exámenes, tareas interminables, pedir ayuda con sus directores, bailar, hacer ejercicio, no tomarse las cosas de manera personal, meditar, insultar en silencio (o a grito abierto).

² El trabajo emocional y los estresores laborales predicen los síntomas de ansiedad y depresión en los docentes universitarios (Rodríguez-Martínez et al., 2018).

³ Existen diversas definiciones de bienestar y satisfacción; como elementos comunes se podrían destacar los siguientes: estado de satisfacción personal, comodidad, confort, considerando como positivos aspectos como la salud, el éxito social, económico y profesional y la armonía consigo mismo y con el entorno. Podría concluirse que una persona experimenta bienestar cuando siente satisfacción con su vida, cuando con frecuencia su estado anímico es bueno y si solo ocasionalmente experimenta emociones poco placenteras como tristeza o rabia (Muñoz et al., 2018).

Regulación emocional del docente

Al finalizar sus clases, un ponente preguntaba a los docentes del Diplomado por sus “aprendizajes significativos”, lo cual era comprensible (según pensaba Elabiera) y también por sus “emociones significativas”, cosa que Elabiera no entendía, e incluso le parecía inútil. Finalmente descubrió por qué el ejercicio la exasperaba. Se dio cuenta de que no podía enunciar emociones, que lo único que estaba haciendo era emitir opiniones: era capaz de decir lo que *pensaba* de los temas, pero no lo que *sentía* sobre estos, sobre su aprendizaje y lo sucedido durante la clase. Le tomó un tiempo comprender la lista de sentimientos y emociones que le proporcionaron, y fue trabajo de todo el curso distinguir en sí misma esas emociones. ¿Cómo se sentía al final de la sesión: enojada, triste, esperanzada, frustrada, alegre, desconcertada, molesta u optimista? Se sorprendió gratamente cuando después de unas semanas era capaz de “monitorearse” y darse cuenta de cómo la hacía sentir alguna situación, en el trabajo, en las relaciones con su pareja o sus amigos. La siguiente tarea era poder expresarlas “asertivamente”, aspecto que también le habían enseñado. Aunque no siempre podía decir lo que sentía sin ser grosera o débil, de todas formas la ponía muy contenta darse cuenta de que ya lo estaba practicando. Incluso estaba relacionándose así con sus alumnos: era capaz de decir que ella se sentía ignorada cuando ellos veían sus teléfonos, y que eso la distraía, por lo que les pidió que no los usaran a menos que fuera algo verdaderamente urgente. Esta petición a veces funcionaba, a veces no, pero el hecho de poder decirlo, sin sentir enojo o rencor, sin parecer vulnerable, era de por sí muy reconfortante. No era necesario considerar el que los estudiantes revisaran sus celulares como una falta de respeto o consideración. Probablemente, una de las fuentes de dolor de los docentes era la idea irracional de ser amados por la totalidad de sus estudiantes. Elabiera recordó el texto que había leído: “Como en el cuento de Blanca Nieves, preguntamos al alumno-espejo: ‘alum-nito, alum-nito ¿quién es el maestro más bonito?’. Y escuchamos música cuando dice: ‘¡Usted!, usted es el mejor maestro que he tenido en la carrera’”⁴

⁴ Freud pensaba que, al principio de la vida, no existe un “yo” en el bebé, sino que este debe ser desarrollado. Castoriadis-Aulagnier, propone que ese “yo” está, inicialmente, en el discurso de la madre, pues esta le habla como si ese “yo” existiera, estructurando así la psique del niño, anhelando para él un ser, un futuro; así el niño se reviste de los deseos de la madre. De la misma manera, tal vez se requiera crear un “yo-profesional”, construido por los deseos del maestro para con sus estudiantes; los deseos del maestro también pueden incluir la necesidad de ser amado, conjugado con el placer posesivo; además puede sentir envidia y celos cuando la admiración se dirige hacia otros docentes (Martínez, 2017). Tal vez la sensación de “estar completo” o de “gran capacidad” (motivo por el cual es “maestro”) sea un obstáculo para allegarse de recursos, personas y oportunidades que faciliten su bienestar.

Otro momento difícil para Elabiera, era sospechar que parte de su malestar podría tener relación con la forma como enfocaba los problemas en el aula, en otras palabras, ¿no tendría “distorsiones cognitivas” que hacían que ella se la pasara mal y como consecuencia, maltratara a los estudiantes, redundando en un círculo vicioso donde no se toleraban mutuamente?⁵ Por ejemplo, en vez de pensar “este grupo es un desastre”, tal vez le hubiera convenido tratar de recordar a quienes mostraban interés y podían estar aprovechando el curso; o en lugar de anticiparse y pensar “seguro no harán la tarea”, mejor esforzarse en planear bien las instrucciones para los estudiantes e imaginar: “¿quiénes de ellos irán a sorprenderme haciendo una buena tarea?” Tal vez no era víctima solamente de sus estudiantes, sino de sus propios pensamientos y emociones. Era duro tomar conciencia, pero también esperanzador, pues la solución a muchos dolores –literalmente– podría estar más cerca de lo que creía.

La urgencia de la capacitación didáctica

Un aspecto fundamental para Elabiera resultó ser la formación didáctica del docente: su capacidad de imaginar, planear, impartir y evaluar las clases. Era vital desarrollar estas habilidades para mantener “enganchados” a los estudiantes; también se percató de la manera en que la planeación de un curso influía en el ambiente del grupo. Por ejemplo, era necesario no dejar tareas “de último minuto”, que demandaran del estudiante mucho tiempo en su elaboración, y para ella, un gran esfuerzo en la calificación, produciendo en todos mucho estrés. Asimismo, debía acordar reglas claras que favorecieran una convivencia sana en el aula y un trato respetuoso para con todos.

Otro aspecto por demás interesante fue profesionalizar su conocimiento sobre diversos aspectos de la población: ¿qué producía estrés en los estudiantes? Claramente, los exámenes, la carga de trabajo, la relación con los profesores (que dan instrucciones poco claras, con enseñanza ineficaz, exigentes); además, no dormir suficiente, nostalgia, computadoras lentas, sillas inadecuadas, incluso la falta de papel higiénico.⁶ No imaginaba que, para algunos, la participación en clase era

⁵ Estas distorsiones son de diversos tipos, por ejemplo, el *filtro mental* (percibir solo lo negativo de la situación, sin valorar solo lo positivo); *etiquetación* (convertir el comportamiento en un rasgo de personalidad, tomando la parte por el todo, lo que lleva a rechazar a la persona etiquetada); *sobregeneralización* (usar palabras como “siempre”, “todo”, “nunca”). Para controlar el estrés y las emociones negativas, desde esta perspectiva, se trata de cuestionar la validez de los pensamientos que generan malestar y su probabilidad de ocurrencia, para así crear nuevos pensamientos, menos distorsionados y más realistas (Bimbela & Navarro, 2007).

⁶ Este estudio fue realizado entre estudiantes malasio (Ong & Cheong, 2009). Entre estudiantes colombianos, otra investigación señaló que el estrés pasaba de 21 a 41% conforme avanzaba el semestre,

sumamente estresante.⁷ Todo ello le confirmó que no estaba tan errada al pensar que los jóvenes la pasaban peor de lo que los profesores imaginan. Los estudiantes tienen limitaciones, derivadas de sus condiciones socioeconómicas y del sistema educativo, pero ¿hasta qué punto la conducta de los estudiantes era un reflejo de la conducta del docente al preparar e impartir su clase? Recordó aquellos versos de Sor Juana Inés de la Cruz que había memorizado en el bachillerato:⁸

*Parecer quiere el desnudo
de vuestro parecer loco,
al niño que pone el coco
y luego le tiene miedo.*

Tal vez el descubrimiento más importante que tuvo Elabiera, fue que prepararse técnicamente y cuidar el bienestar de los estudiantes incidía de forma directa en su propio bienestar.

Lidiar con las realidades no académicas

A Elabiera le costaba mucho trabajo enfrentarse a los estudiantes con problemas críticos: alguno le había dicho que no tenía dinero para los transportes y no podía llegar a clase; otro más le confesó que no sentía motivos para vivir y que no lograba superar esa situación que había empezado tres años atrás; alguna le contó que estaba embarazada y no se lo había dicho a sus papás; algún otro perdió a su padre luego de un asalto en la vía pública. Enterarse de todas esas situaciones le oprimía el corazón; sentía que estos jóvenes estaban “muy revolucionados” en comparación con los del tiempo cuando ella había tenido su edad.⁹

debido a factores estresores que no se presentan al principio, como los exámenes finales, cumplimiento de expectativas, responsabilidades y cansancio acumulado (González-Olaya et al., 2014).

⁷ En México, un estudio señala que la sobrecarga académica y la participación en clase son predictores de síntomas físicos, psicológicos y comportamentales de estudiantes universitarios. Las mujeres manifestaron una media más alta del puntaje de estrés académico, así como de síntomas físicos y psicológicos, comparadas con los hombres (Pozos-Radillo et al., 2015).

⁸ Arguye de inconsecuentes el gusto y la censura de los hombres que en las mujeres acusan lo que causan (de la Cruz, 1973).

⁹ Estudios en nuestro país muestran que 67.7% de los adolescentes en la Ciudad de México y la zona conurbada presenta un promedio de 2.8 adversidades: la principal, adversidad económica, seguida por violencia familiar, maltrato físico, divorcio y pérdida parental; a esta lista se agrega: muerte de padre o madre, padres con trastorno mental, padres con conducta criminal, enfermedad física grave o abuso sexual. En general, conforme se incrementan las adversidades, lo hacen también los problemas de salud mental de los jóvenes (Benjet et al., 2009).

Entendió, más o menos, las estadísticas que mostraban cómo algunos jóvenes podían presentar síntomas de ansiedad, depresión o consumo de sustancias. Fue de especial interés la información directa de los estudiantes: ¹⁰

- “Pues en la escuela cada semestre hay muchos cambios, uno de ellos es conocer gente nueva, lo cual me genera mucha ansiedad, porque me cuesta relacionarme con ellos, no solo para ser amigos, sino para los trabajos en equipo porque no me gusta estar en desacuerdo o discutir con las personas. Otra cosa que me genera ansiedad son los trabajos [...]. Por último, exponer para mí es lo peor, porque me da miedo hablar en público. Yo creo que los maestros no pueden prevenir la ansiedad de los estudiantes, pues desafortunadamente tanto maestros como estudiantes llevan un ritmo de vida ajetreado y siempre se van a presentar situaciones que les genere ansiedad, por tal razón creo que se pueden realizar campañas para que tanto maestros como estudiantes conozcan y sean conscientes de cómo puede llegar a afectarlos, este y muchos otros trastornos, de tal forma que ambos trabajen en equipo (maestros y estudiantes) para proporcionar a las personas que lo padezcan la información necesaria sobre lo que es este trastorno y a dónde acudir. También se me ocurre que en la Facultad se hagan grupos de apoyo en la cual los estudiantes puedan acudir para que compartan con otras personas cómo les afecta el trastorno en su vida cotidiana y la forma en cómo lo pueden tratar”.
- “Nos seguíamos derecho hasta llegar a una barda que está en frente de la biblioteca. Ahí no había vigilancia. Nos sentamos y sin perder el tiempo uno de mis amigos abrió su mochila para sacar las cervezas. Comenzamos a beber y a conversar. [...] Llegó un momento en el que me sentí mareado, me costaba coordinar mi cuerpo y no se entendía lo que decía. Cuando miré mi reloj ya eran las siete de la tarde. A pesar de que yo creía poder caminar, la realidad es que me tambaleaba. Ya estábamos mal. Entramos por última vez al baño. Ignorábamos nuestro propio olor a alcohol, mismo que se esparcía con un simple intercambio de palabras. La mayoría vivía en diversos puntos de la ciudad, así que nos separamos. No sé cómo le hicimos, pero llegamos al Metro. A partir de ahí mis recuerdos son borrosos. Hasta la fecha me siguen diciendo que iba dormido de pie y que en varias ocasiones me golpeé con el tubo, pero yo no recuerdo nada, ni cuando llegué a mi casa”.
- “En segundo semestre, comencé a consumir marihuana, en pocas cantidades, tenía antecedentes de ingerir alcohol y fumar tabaco, pero no en exceso. En ese semestre tuve una fuerte depresión que traía arrastrando desde segundo

¹⁰ Testimonios de estudiantes universitarios, con autorización para ser reproducidos.

año de preparatoria (aunado a un trastorno alimenticio), pero que en ese semestre se agravó, por ello inicié el consumo; esto trajo consigo la pesadez del trabajo escolar, y las pocas ganas de continuar estudiando, así como el desagrado a acudir a la Facultad y de convivir con las compañeras de clase. Las clases me parecían eternas y la concentración era casi nula [...] A pesar de no haber reprobado materia alguna, perjudicó de manera grave mi paso por la Universidad, porque ahora me encuentro con múltiples vacíos y desconocimiento de múltiples áreas de mi carrera, ya que, durante la etapa de consumo, la falta de concentración, la falta de interés y motivación estuvieron presentes, y ahora incluso me ha perjudicado en la elaboración de mi tesis y en muchos aspectos”.

Al tiempo que hacía este análisis sobre los estudiantes, inició una introspección profunda: ¿cuánto de eso que notaba en los estudiantes le sucedía también a ella?, ¿qué tan a menudo sentía ansiedad, tristeza, preocupación?, ¿cuántas veces no había recurrido a comportamientos que podrían afectar su salud con tal de sentir un poco de alivio?

El *ethos* docente

El tema que estaba estudiando en el diplomado era interesante. Kant proponía que por medio de la educación, debía lograrse que los estudiantes fueran *disciplinados* (o sea, tratar de evitar la animalidad, lograr la sumisión de la barbarie), *cultivados* (instrucción, enseñanza), con un elevado nivel de *civilidad* (es decir, de buenas manera, amables, prudentes), y de manera importante, alcanzar su *moralización* pues Kant se preguntaba: “¿Cómo se puede hacer felices a los hombres, si no se les hace morales y prudentes? La cantidad del mal no disminuirá, si no se hace así”.¹¹

La discusión en la clase del diplomado se tornó insospechada, al menos para Elabiera: ¿cómo abordar el tema de la moralidad, es decir, “de lo que debe o no debe hacerse”, de la vida virtuosa, cuando los propios maestros realizaban muchas acciones que los invalidaban para poder enseñar algo así? Elabiera escuchó sobre maestros que acosaban a estudiantes, presencialmente o en las redes sociales, amenazando con que si no les hacían caso, podían suicidarse, o bien diciendo que “no eran las únicas personas que tenían una relación así”; comprometiendo a las estudiantes al decirles que “varias más querrían estar en su lugar”; profesores de distintos niveles que obligaban a un beso de saludo y otro de despedida; que ofrecían “puntos extra” a cambio de asistir a ciertos eventos culturales, con un boleto como comprobante, para que luego el docente cobrara una comisión por estudiante enviado; maestros que elaboraban compilaciones de fotocopias y luego presionaban a los estudiantes

¹¹ La “Pedagogía” de Kant aparece en 1803; el filósofo muere al año siguiente (Kant, 2003).

para comprarlas; que violentaban a los estudiantes, burlándose abiertamente de ellos durante la clase, por su orientación sexual, su manera de expresarse, su estado civil o por el hecho de haber sido padres a una edad temprana.

Claro que también estaban algunos otros maestros que ejercían la docencia como un ministerio: con un alto grado de compromiso, con solvencia moral, con un amor y entusiasmo que los llevaría a ejercer su profesión incluso sin cobrar, su- pliendo con su propio dinero las carencias de la institución educativa. Y había otros profesores –varios de los que estaban con ella– que no querían ser “mártires”, pero sí querían “hacer las cosas bien”. Surgió también la reflexión de que era importante cuestionarse si los valores que los profesores tenían, coincidían con los que susten- taba la institución en la que trabajaban: la maestra Luisa habló del día que decidió dejar de dar clase en una institución, cuando le pidieron quitarse el *piercing* que tenía en la nariz, al menos al presentarse frente a grupo.¹²

Ese día Elabiera se fue a su casa reflexionando profundamente, retomando sus experiencias pasadas: el impacto de lo que hacía o decía en los estudiantes, los agra- decimientos, los dulces que le habían regalado como una sorpresa. También, se dio cuenta de que las creencias que orientaban su actuar “se filtran” en el proceso de enseñanza que tenía con los estudiantes, y podían influir de alguna manera; no solo en lo cotidiano, sino también en sus grandes reflexiones sobre el amor, el dolor, el temor, la felicidad, la capacidad de sobreponerse a las dificultades. Todo estaba allí, acompañándola clase a clase. En su ensayo había copiado un texto del maestro Antonio Caso: “[...] quien no hubiere analizado la significación de la existencia, el valor del conocimiento, los fines del arte y de la conducta moral; quien no posea una epistemología, una estética y una moral propia, filosóficamente personales, jamás resolverá con éxito los problemas artísticos de la educación. Hay que haber hecho de ‘uno mismo’ las grandes ideas para poder después utilizarlas en la acción [...] el maestro implica al filósofo”.¹³ Al parecer, tenía un trabajo personal por resolver en los siguientes años.

¹² Actuar en contra de los propios valores puede ser muy estresante y ello puede incidir en el bien- estar docente. Es importante que las metas, los valores y las prácticas puedan discutirse en el colegio de profesores. La “consonancia de valor” se refiere al grado en que los maestros sienten que comparten normas y valores prevalecientes en la escuela en la que enseñan, por ejemplo, en cuanto a los objetivos que se buscan, los contenidos o los métodos educativos que deben usarse. A mayor “consonancia de valor”, hay mayor sensación de pertenencia y menor agotamiento emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

¹³ Explica el Dr. Samuel Ramos: “La existencia, dice Caso, no es solo economía, sino también desin- terés y caridad. En esta fórmula se resume su concepción del mundo”. Antonio Caso fue rector de la Universidad, Doctorado Honoris Causa y Profesor Emérito. Murió en 1946 (Caso, 2010).

Atender con prontitud los padecimientos mentales

A veces –muy pocas– Elabiera era feliz; últimamente sentía una tristeza vaga, que se asomaba buena parte del día, mezclada con una sensación de insatisfacción permanente, de no disfrutar nada... Tenía mucho sueño y también más hambre de la normal; además sentía preocupación por muchas cosas, con algo de taquicardia. Todo lo vio muy claro después de tomar un café con una amiga. Luego de una clase, en el Diplomado, le contó su descubrimiento a la maestra Tere, quien le compartió que ella también tuvo sensaciones parecidas: además tenía dolores de estómago o cabeza y dejaba de impartir sus clases. La maestra Tere recordó esos días que no pudo levantarse de la cama debido a la falta de energía, sintiéndose culpable por no poder cumplir sus compromisos. Al parecer, el divorcio le había pesado más de lo que hubiera querido, y se agregó el descubrimiento de cierta enfermedad extraña, así como el asalto que sufrió en un centro comercial, que la dejó con temor por varias semanas. No se lo dijo a nadie, pero un hermano la convenció de recibir tratamiento psiquiátrico.¹⁴ Al principio no estaba muy convencida. Finalmente recibió la atención, tomó los fármacos (tenía miedo, claro, de volverse adicta) y se sintió mejor. También asistió a terapia. Le hacía bien que alguien la escuchara, con una visión imparcial, ayudando a entenderse mejor a ella misma y a su comportamiento. Continuó trabajando, hizo un poco más de ejercicio y el médico le retiró el medicamento. Hoy, sabe que de haber seguido sin ayuda, una posibilidad hubiera sido llegar al suicidio. Recordó el caso de un compañero catedrático que terminó con su vida, en un hotel familiar, durante unas vacaciones en el verano anterior.¹⁵

¹⁴ En México la *Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica* señala que una de cada cinco personas ha presentado al menos un trastorno mental alguna vez en la vida; a pesar de ello, solamente una de cada diez personas con un trastorno mental recibió atención. Los trastornos que presentaron mayor prevalencia en la población fueron los de ansiedad (14.3%), trastornos de uso de sustancias (9.2%) y trastornos afectivos (9.1%). Los principales trastornos para las mujeres fueron las fobias (específicas y sociales), así como el episodio depresivo mayor; para los hombres, fueron la dependencia al alcohol, los trastornos de conducta y el abuso de alcohol (sin dependencia) (Medina-Mora et al., 2003). Para recibir atención puede dirigirse al Departamento de Psiquiatría y Salud Mental de la UNAM: Circuito interior, Edificio F (frente a Facultad de Medicina, cerca de la salida hacia la calle Cerro del Agua). Teléfono: 5623 2127 ó 5623 2128. Presentar credencial y talón de pago. Puede consultar el sitio <http://psiquiatria.facmed.unam.mx/>

¹⁵ Diversas investigaciones en docentes universitarios señalan distintas cifras de prevalencia: en ansiedad se reportan cifras que van de 7 a 37%; los trastornos afectivos, como la depresión, de 8 a 52%. Las mujeres tienen más riesgo de desarrollar depresión con respecto a los hombres. Consumir drogas incrementa el riesgo de sufrir depresión en 45% (Martínez & Keller, 2019).

Tomar en las manos el cuidado de sí mismo

Se armó de valor, y con un salto se levantó de la cama. Bebió café muy cargado y tomó un par de pastillas para el dolor de cabeza, el cual era producto de los continuos desvelos: casi había logrado concluir con la calificación de exámenes, tareas y actividades extra. Como siempre, el desayuno esperaba hasta salir de clase. Ya por la tarde, mientras comía, a destiempo (otra vez), pensó en la reflexión de una maestra: era necesario ser consciente y hacerse responsable de su propio cuidado; era su cuerpo, eran sus emociones, sus relaciones personales y su forma de ver la vida las que se ponían en juego en su ejercicio docente. Se acordó de las opiniones de aquella alumna, que le ayudó a hacer una tarea del Diplomado. La tarea consistía en preguntar “¿cómo puedes percibir si un docente tiene un adecuado bienestar o bien, por el contrario, se encuentra ‘mal’, incluso con problemas de salud mental?” La estudiante respondió:

“Su actitud, su estado físico (el cansancio o el buen estado físico de los docentes es muy evidente para sus alumnos), su estado de ánimo, la preparación de su clase (preparar la clase requiere de él habilidades de organización y afrontar problemáticas bajo presión, así como un sentido de responsabilidad social –en cuanto formadores– que pueden evidenciar un adecuado o inadecuado bienestar); la atención que puede brindar, la dinámica que mantiene con el grupo, y las contribuciones que puede dejar en el grupo (aportar semillas y horizontes de vida, marca una evidencia sobre los horizontes propios del docente y un proyecto de vida que trasciende al marco social. La construcción de sentidos en el aula implica también una manera de observar el bienestar docente, puesto que este se convierte en alguien capaz de hacer una contribución a su comunidad)”¹⁶

Incluso, a la pregunta “¿qué podría hacerse para fomentar el bienestar en los docentes?”, la respuesta fue de una gran riqueza:

“Pienso que podrían promoverse cursos de autocuidado en las instituciones, que abarquen posibles soluciones a las problemáticas que viven los docentes. Algunas esferas importantes son:

- “La emocional: manejo de emociones, círculos sobre afrontar problemas (en el aula, pero también fuera de ella), terapias personales, aprender a desvincularse, hablar de los sentimientos y problemas propios.
- “La física: alimentación, ejercicio, la relevancia del buen sueño.

¹⁶ Opinión de una recién egresada de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras; con autorización para su reproducción.

- "La social: la organización del tiempo, la importancia de pasar tiempo también fuera de la vida académica –relaciones de amistad, familiares–, claridad en que ellos no son su 'producción académica'.
- "La artística: poder expresarse de otras maneras, hacer arte. Vivir también sus pasiones y pasatiempos.
- "La financiera: las finanzas saludables dejan dormir tranquilo a cualquiera.
- "La capacitación docente.

"Creo que parte de este bienestar y acciones a realizar, en el ámbito universitario, tiene que ver mucho también con las condiciones en que viven el ejercicio de su profesión. Los docentes de las universidades, al menos de las instituciones públicas, están muy mal pagados y viven con constantes exigencias respecto a su labor. Pienso que también tendrían que replantearse políticas que incluyan el mejoramiento tanto en el ámbito económico, así como en las condiciones de su ejercicio docente y de la producción académica. Exigir el mantenimiento de diez artículos al año, bajo condiciones de alta exigencia y precariedad de sueldo, es una franca grosería".

Sí, Elabiera estaba decidida a hacer algo, a empezar de alguna manera. Siempre se preguntó por qué sus padres la habían nombrado "Elabiera": ellos respondieron que lo escucharon en algún lado y les había parecido hermoso; a ella, sin embargo, en ocasiones le molestaba porque parecía decir "El-hubiera". No quería pensar sobre sí misma: "hubiera hecho esto para cuidarme"; más bien quisiera ser "la que hizo", la que tomó una decisión y la puso en práctica. Mientras las cuestiones estructurales se movían (suelen moverse lentamente), ¿qué podría hacer?, ¿a quién acudir?, ¿por qué en la Universidad no existían este tipo de apoyos?, ¿por qué la gente pensaba (y los propios docentes también) que los profesores, por el solo hecho de serlo, podían afrontar exitosamente todos los problemas que se les presentan en la vida?

Un lugar para apoyar el bienestar docente

En las sesiones de trabajo convocadas por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular se encontraron personas procedentes de distintos lugares dentro de la UNAM: Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ingeniería, Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación, Dirección General de Asuntos del Personal Académico. La intención resultaba atractiva: crear un centro de formación docente. Pero se requería pensarlo suficientemente: ¿era necesario crear un centro? Se dedicaron largas horas a discutir y a leer. Una de las conclusiones fue que era necesario ayudar a los docentes a fomentar su propio bienestar: un profesor insatisfecho consigo mismo, con su labor, con

sus estudiantes, difícilmente podría contribuir a lograr altos ideales. “¿Por qué no hacer un esfuerzo, con la intensidad que amerita, dado que existen tantas recomendaciones de que se puede ayudar a los docentes y también conviene hacerlo?”, se preguntaron. Por ejemplo, se han realizado intervenciones para ayudar a los docentes a mejorar su desempeño vocal, protegiendo la laringe de la fatiga y la carga que a menudo experimenta.¹⁷ Diversas investigaciones señalan que la práctica de *mindfulness* o “atención plena” reduce el estrés, los síntomas de ansiedad, depresión, y aumenta la sensación de bienestar personal y la capacidad de concentración;¹⁸ también se ha sugerido que los profesores aprendan técnicas de relajación; control de la respiración; a respetar sus momentos de descanso; a aumentar sus actividades preferidas; y también contribuir a que tengan acceso a información y servicios sociales; que lleven una dieta equilibrada, no fumen, no beban alcohol en exceso, hagan ejercicio; mejoren la manera en que perciben e interpretan los problemas laborales, tengan mayor apoyo social, es decir, se mejoren los procesos de socialización y de realización de trabajo cooperativo; incluso asistir a psicoterapia. Claro, en el entendido de que se requiere trabajar institucionalmente para evitar las exigencias excesivas o condiciones de trabajo inadecuadas.¹⁹

Si el profesor del siglo XXI requiere educar para la vida, ¿cómo enseñará algo que no sabe?, ¿cómo enseñar a vivir mejor, cómo invitar, convencer, animar a los estudiantes, si él mismo no ha vivido un proceso donde sepa “cómo se siente” tratar de estar mejor?²⁰ Sí, se requería un lugar donde los docentes pudieran reunirse y

¹⁷ Se observó que el desempeño vocal mejoraba luego de 25 horas de entrenamiento (Muñoz et al., 2017). Una revisión que incluyó estudios realizados en Brasil, Alemania, Italia, Bélgica, España, Irán y Finlandia concluyó que 93% de los estudios evidencian que las intervenciones mejoran la calidad de voz de los profesores (Ramírez, 2018).

¹⁸ Los efectos de la meditación fueron estudiados en Occidente desde los años 70 del siglo XX; a través de técnicas de neuroimagen y neurofisiológicas se han verificado cambios estructurales en el cerebro que optimizan su funcionamiento (Ursa, 2018). Un estudio reciente en los Estados Unidos mostró que aquellos maestros que tenían mayores niveles de conciencia (atención plena, es decir, capacidad de prestar atención al momento presente, notar sus propios pensamientos sin juzgarlos, aceptar cosas que no puede cambiar), también tenían mejor relación con los niños en sus salones. Esto es fundamental, pues los estudios señalan que tener una buena relación con el profesor es un predictor de la futura capacidad socioemocional y rendimiento académico de los niños. Al realizar intervenciones enseñando *mindfulness*, se mejora no solo el bienestar de los docentes, sino también se genera un efecto potencial en los resultados educativos de los estudiantes (Becker et al., 2017).

¹⁹ La sociedad de la información requiere profesionales que se adapten a los constantes cambios tecnológicos, sociales y culturales, por lo que se requiere formación actualizada para hacer frente a dichos cambios: se requieren programas de formación integral para los docentes que incluyan competencias emocionales, sociales y profesionales (Guerrero & Rubio, 2005).

²⁰ El Foro Económico Mundial recomienda distintas capacidades de trabajo para prosperar en lo

compartir experiencias: las felices, para encontrar inspiración, y también las dolorosas, para idear nuevas formas de abordar los mismos problemas.

Agradecimientos

El autor desea expresar su agradecimiento a Cynthia Lima Cruz y Miguel Ángel Hernández Acosta por sus sugerencias al texto.

que se ha llamada la “Cuarta Revolución Industrial”; estas habilidades tratan sobre la solución de problemas complejos, dirección de personal, habilidades técnicas y, además, diversas habilidades sociales: inteligencia emocional, negociación, persuasión, orientación al servicio, coordinarse con otros, ser capaz de enseñar a otros (World Economic Forum, 2016).

Referencias

- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology, 65*, 40-53. Recuperado de doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>
- Benjet, C., Borges, G., Medina-Mora, M. E., Zambrano, J., & Aguilar-Gaxiola, S. (2009). Youth mental health in a populous city of the developing world: results from the Mexican Adolescent Mental Health Survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, (4)*, 386. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01962.x>
- Bimbela, J. L., & Navarro, B. (2007). *Cuidando al formador. Habilidades emocionales y de comunicación* (2a ed.). Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública. Consejería de Salud.
- Caso, A. (2010). *Antonio Caso. Antología Filosófica*. (Quinta ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- de la Cruz, J. I. (1973). *Poesía, teatro y prosa* (A. Castro Ed. Sexta ed.). México: Editorial Porrúa.
- González-Olaya, H. L., Delgado-Rico, H. D., Escobar-Sánchez, M., & Cárdenas-Angelone, M. E. (2014). Asociación entre el estrés, el riesgo de depresión y el rendimiento académico en estudiantes de los primeros semestres de un programa colombiano de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 17*(1), 47-54.
- Guerrero, E., & Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del "Burnout" en el ámbito educativo. *Salud mental, 28*(5), 27-33.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (3a. Edición ed.). Madrid: Akal Ediciones.
- Martínez, G. (2016). *Identificación de malestar emocional y síndrome de burnout en docentes universitarios*. (Maestría en Ciencias de la Salud), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2016/noviembre/0753432/Index.html>
- Martínez, G. (2017). Sobre la cuestión infinita del docente: ideal y narcisismo. *Errancia... la palabra inconclusa. Revista de psicoanálisis, teoría crítica y cultura, 15*. Recuperado de <https://bit.ly/2KwHxcO>
- Martínez, G., & Keller, J. (2019). Promoción de la salud mental: una necesidad ante los síntomas de ansiedad, depresión y síndrome de burnout en el profesorado universitario. En A. Valero (Ed.), *Promoción, alfabetización e intervención en salud: experiencias desde la multidisciplinaria* (1ra. ed., pp. 115-129).
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior, 2*(2), 99-113.
- Medina-Mora, M. E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., Zambrano, J., Casanova, L. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud mental, 26*(4), 1-16.

- Muñoz, E., Fernández, A., & Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1).
- Muñoz, J., Catena, A., Montes, A., & Castillo, M. E. (2017). Effectiveness of a Short Voice Training Program for Teachers: A Preliminary Study. *Journal of Voice*, 31(6), 697-706. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0892199716302818>. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.01.017>
- Ong, B., & Cheong, K. (2009). Sources of Stress among College Students-The Case of a Credit Transfer Program. *College Student Journal*, 43(4).
- Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. d. L., Plascencia, A. R., Acosta-Fernández, M., & Aguilera, M. d. I. Á. (2015). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y estrés*, 21(1).
- Ramírez, R. I. (2018). *Intervenciones Eficaces para mejorar la calidad de voz en los profesores*. (Especialista en Enfermería en salud ocupacional), Lima: Universidad Norbert Wiener.
- Rodríguez-Martínez, M., Tovalín-Ahumada, J. H., Gil-Monte, P. R., Salvador-Cruz, J., & Acle-Tomasini, G. (2018). Trabajo emocional y estresores laborales como predictores de ansiedad y depresión en profesores universitarios mexicanos. *Informació psicològica*, (115), 93-106.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275.
- Ursa, A. J. (2018). La meditación como práctica preventiva y curativa en el sistema nacional de salud. *Meditation as a preventive and curative practice in the national health system*, 12(1), 47-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267068>
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Paper presented at the World Economic Forum.

CAPÍTULO X

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA COLABORATIVAS DEL IISUE-CCH

JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ

Antecedentes

Tal y como ha sido reconocido por diversos investigadores y organismos multilaterales, “durante las últimas dos décadas ha habido un trabajo conceptual significativo y un apoyo dirigidos a la ampliación de las metas educativas, a fin de preparar a los estudiantes para las exigencias del presente milenio” (Reimers, 2016, p.p. 17-18; Hanushek, 2016, OECD, 2012). Estos esfuerzos, como lo reconocen estos autores, se pueden caracterizar por ofrecer diferentes conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes encaminados a enriquecer los planteamientos curriculares tradicionales, basados mayormente en las disciplinas centrales de las facultades universitarias. Sin embargo, en todos los casos, estas contribuciones muestran una seria limitación que es la falta de conexiones de estos esquemas con las teorías o propuestas sobre cómo desarrollar estas competencias (Reimers, 2016, p. 22).

Esta conexión entre la propuesta y la aplicación es precisamente el ámbito en el que se ubica el Proyecto de Investigación y Docencia Colaborativas (PIDC) del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - Colegio de Ciencias y Humanidades (IISUE-CCH), que coordina conjuntamente con el Mtro. Alejandro Cornejo Oviedo, del CCH. El PIDC empezó como un Taller de Docencia Colaborativa en el semestre 2018-I que se prolongó hasta mayo de 2018, con una duración de 40 horas. Esta primera fase del proyecto sirvió para ensayar el tipo de propuestas, individuales o por equipo, en las que cada uno de los 16 profesores participantes habría de colaborar. En un segundo momento, a partir del semestre 2019-I, el PIDC se registró internamente en el CCH, ya no como un taller, sino como un *Proyecto de Apoyo a la Docencia* bajo la responsabilidad de las maestras titulares Magali Estudillo de Química y Martha Galindo de Taller de Lectura y Redacción. En el proyecto se encuentran inscritos 16 docentes del CCH Sur, algunos de los cuales son nuevos en relación a los que llevaron el taller el semestre anterior. Tal variación obedece a que los participantes dan clases a cuatro grupos de alumnos, dos del turno matutino y dos del turno vespertino; como se sabe los grupos son integrados cada semestre.

El presente texto pretende dar cuenta de los supuestos, objetivos y experiencias de dicho proyecto. La colaboración se caracteriza por la construcción de conexiones

pragmáticas entre la investigación educativa formal y la docencia formal, mediante propuestas específicas de intervención en grupos específicos de alumnos que cursan asignaturas específicas bajo docentes participantes en el Proyecto. El Proyecto que aquí se describe se basa en una línea de investigación educativa que se realiza en el IISUE desde hace dos décadas, el Programa de Bachillerato para una Formación Pertinente (PFP). Esta línea ha comprendido proyectos con entidades externas para abordar temas más amplios que los que se pueden cubrir individualmente, relativos a los resultados del desarrollo y aplicación de propuestas de innovación didáctica, en la Educación Media Superior y Superior.

De esta manera se llevó a cabo el Proyecto de Formación Pertinente con la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y otras 9 instituciones de educación media superior (EMS) públicas, de 1999 a 2002 cuyos resultados están publicados en Zorrilla (2010); el proyecto de investigación “El desarrollo de las capacidades genéricas en los alumnos de licenciatura” con la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) entre 2012-2014, con resultados que fueron publicados en Arroyo y Zorrilla (2015); un proyecto de diagnóstico de la implementación del enfoque por competencias genéricas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la SEP en 2014, publicación de próxima aparición (Zorrilla, 2018); un proyecto de docencia colaborativa de desarrollo de habilidades genéricas en los alumnos con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y cinco instituciones de esa asociación que cuentan con bachillerato 2015-2017 y un proyecto de investigación sobre la identificación de los cambios en los aprendizajes en el primer semestre 2018-1, de cinco planteles de EMS con el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior (COPEEMS).

La problemática del Proyecto actual encuentra su antecedente inmediato en el proyecto y los resultados de 28 propuestas de intervención aplicadas entre 2013 y 2015 en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (Arroyo y Zorrilla, 2015).

El Proyecto actual en el CCH enfatizó el contexto más amplio de los cambios e inercias del Sistema Educativo Nacional (SEN) y sus implicaciones para la formulación de las propuestas individuales. De este modo, el Proyecto se diseñó bajo el supuesto que muchos de los problemas y retos a los que se enfrenta la EMS son de índole estructural y sistémica, y que requieren de una dedicación muy enfocada en propósitos asequibles para los docentes y para los alumnos.

De tal contexto de la EMS, se considera que desde 1950 este tipo educativo ha experimentado tanto cambios muy notables cualitativos y cuantitativos, como grandes inercias problemáticas. Paralelamente, las expectativas que se tienen en la población sobre la obtención de este nivel de estudios y sobre la calidad de los

mismos, en las instituciones, se han transformado muy sustancialmente. La EMS se encuentra así cruzada por dinámicas de varios tipos, provenientes del sistema y de los actores involucrados en el proceso educativo, que se integran y se contraponen. Por lo tanto, para los investigadores resulta relevante desentrañar tales procesos, y para los actores educativos directos comprenderlos para enriquecer sus prácticas y sus oportunidades de éxito (SEP, 2018; Zorrilla, 2018).

Los cambios de la educación media superior en México desde 1950

Durante el largo periodo comprendido desde la creación de la SEP en 1921, hasta el cambio al siglo actual, las políticas educativas del gobierno federal han buscado dos grandes objetivos de muy diferente naturaleza y alcance. Por una parte, llevar la educación primaria completa a todos los niños en edad de atenderla, a partir de una situación en la que el analfabetismo superaba el 78.5% de la población a principios de los años veinte (Solana, 1981, p. 150). Por otra parte, también se impulsó la educación de las élites del país mediante el aumento de la oferta de educación media superior (EMS) y superior (ES). La diversa naturaleza de estos grandes objetivos también se refleja en que el primer objetivo se promoviera de manera vertical, centralizada y rígida como lo reconoce la propia Secretaría de Educación Pública en el nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 y con un currículo único nacional (SEP, 2017 p. 31). Por su parte, la EMS y la ES crecieron de una manera extraordinaria a través de una gran variedad de instituciones públicas, autónomas, centralizadas, descentralizadas, desconcentradas, federales, estatales y privadas, con una multiplicidad de planes de estudio diferentes en uno y otro tipo educativo.

En efecto, para 1958, al inicio de la administración del presidente López Mateos, todavía existía una demanda de educación primaria no satisfecha de un millón seiscientos mil niños, que quedaban fuera de la escuela y que estaban condenados al analfabetismo. Esta situación llevó a la elaboración de una propuesta, el Plan de Once Años de 1959, que distribuía en ese número de años la inversión necesaria para abatir, en definitiva, la falta de oferta educativa de escuela primaria para los niños mexicanos entre los 6 y los 12 años (Solana, 1981, p. 367).

A pesar de los esfuerzos extraordinarios que se emprendieron y de haber aumentado en solo un año la matrícula de la primaria en un millón de niños, no se logró satisfacer toda la demanda potencial por la primaria y la educación básica universal no se consiguió en nuestro país hasta 2015 (OCDE, 2013; OCDE, 2015). Adicionalmente, el Plan de Once Años sí tuvo un impacto en la demanda por Educación Media Superior (EMS) a partir de 1970 y hasta 1980, cuando fue que más creció la matrícula de este tipo educativo en términos de porcentaje decenal (Sexto Informe de Gobierno, 2018). En este contexto, debe identificarse que el tipo de crecimiento que ha mostrado la EMS fue en respuesta a la demanda generada

por la ampliación de la oferta de educación básica. En esta óptica, la ampliación de la matrícula de la EMS fue satisfecha ante la demanda por ella, sin que se tuviese un propósito educativo específico y planteado con claridad, relativo al papel de estos estudios en la sociedad mexicana. Así, se puede apreciar que el énfasis estuviera puesto en atender la demanda, lo que implicó una tarea monumental. En 1950, la EMS atendía únicamente a 37,329 alumnos, que luego, en 1980 se incrementaron a 1'388,000 jóvenes y alcanzaron 5'237,000 alumnos en 2017-18 (Sexto Informe de Gobierno, p. 273; SEP, 2001, p. 58). En total, la EMS se multiplicó 144 veces durante este periodo.

Cabe identificar, como se ha señalado (Zorrilla, 2008, pp. 131-185), que este gran esfuerzo se llevó a cabo sin cuidar y asegurarse, de contar con un piso mínimo universal de condiciones razonables en la infraestructura, en la calidad de la formación inicial de los profesores o en las prácticas docentes efectivas.

Frente a la dinámica de un crecimiento muy acelerado en la población atendida, los cambios en las orientaciones curriculares muestran una gran parsimonia. En 1963, la UNAM modificó el bachillerato de dos años a uno de tres y más que cambiar la orientación del mismo, utilizó el año adicional para reforzar las materias básicas obligatorias. Esta medida se reprodujo en el conjunto nacional de este tipo educativo, hasta volverse política oficial, a principios de los años ochenta.

Durante la década de los setenta, por otra parte, habrían de surgir nuevos modelos institucionales que aumentaron y diversificaron la oferta, sin modificar mayormente los ejes curriculares de las materias obligatorias y del tipo de experiencias didácticas prescritas: el CCH de la UNAM en 1971, el Colegio de Bachilleres 1974. Solamente resalta como una innovación que surja una institución nacional, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en 1978, con una orientación de formación para el trabajo sin equivalencia de bachillerato, lo que se refuerzan las experiencias vocacionales (Zorrilla, 2008, p.p. 131-185).

Por lo que respecta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el CCH emprendió una revisión curricular en 1996. Posteriormente, en los años de 2016 y 2017 se terminaron de adecuar tanto los programas de estudio del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria como, nuevamente, los del CCH, cuando se le dan un mayor peso al desarrollo de habilidades genéricas transversales como la lectura analítica, la escritura argumentativa, la matematización en las diferentes disciplinas y el uso de conocimientos para la solución de problemas.

En los subsistemas públicos existentes estatales y federales, el esquema curricular solo empezó a experimentar una revisión a fondo, en la EMS tecnológica, al incorporar nuevos enfoques y habilidades en los planes de estudio y en los programas, durante la administración 2000-2006. Pero el cambio curricular mayor, hasta la fecha, sin lugar a duda, fue la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 (Diario Oficial, 2008), con la introducción del enfoque

por competencias y de un Marco Curricular Común para el componente básico de los planes de estudio y un Perfil de Egreso único, con vigencia para la gran mayoría de las instituciones del país.

A estos cambios se añadieron durante la administración del presidente Peña, los constitucionales que establecieron el derecho a una educación de calidad para todos los alumnos de la educación obligatoria, hasta el máximo posible de sus aprendizajes de 2013 (Diario Oficial, 2013). Además, tal cambio se vinculó con adecuaciones a la Ley General de Educación en sintonía con las modificaciones constitucionales, con la promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente y la ley que le confirió autonomía al Instituto de Evaluación para la Educación.

Bajo semejantes perspectiva, el sentido formativo que sobresale a lo largo del periodo, por lo menos hasta la reforma de la RIEMS de 2008, la obligatoriedad constitucional de 2012 y la Reforma Educativa de 2013, es el que se ubica en cada una de las materias obligatorias y las materias de las áreas de especialización, sin que hubiera un sentido formativo general para todo el bachillerato, con mecanismos de instrumentación específicos. Con la RIEMS de 2008 surgen las competencias genéricas y disciplinares como parte del mecanismo del Marco Curricular Común, que postula un perfil de egreso común para todos los bachilleratos de todas las áreas, de todas las instituciones con todos sus diferentes planes de estudio. En ese momento aparece una EMS con mecanismos para la colaboración, la planeación y la evaluación transversales que facilitan la promoción de las habilidades genéricas como las que aquí se proponen.

Por su parte, a medida que se incrementaba la educación promedio de los mexicanos, también lo hacían las expectativas, por lo que en el ámbito de la opinión pública surgen en la transición secular serias preocupaciones por la educación al manifestarse una gran rigidez para modificarse y adaptarse a un mundo cada vez más educado y a una sociedad cada vez más regida por el conocimiento. De igual manera resultaban cada vez más intolerables diversos vicios e inercias flagrantes del autoritarismo político que impactan la calidad de las formaciones escolares. A la creciente preocupación por la calidad de la educación recibida se sumó el acrecentamiento en la información resultado de la transparencia y la rendición de cuentas propias de los procesos de democratización política vigentes en el país a partir del año 2000. Estas nuevas fuentes de información incluyeron señaladamente las estadísticas comparadas internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco).

Debe también señalarse que hoy en día, los egresados de EMS se enfrentan a un mundo económico globalizado; a un mercado laboral altamente selectivo y demandante de aptitudes de alto nivel tecnológicas, analíticas, comunicativas y socioemocionales; a una sociedad plural, democrática y con acceso a vastas cantidades

de información y de acceso a las redes sociales, así como a entornos académicos comprometidos con el avance del conocimiento y de las tecnologías. Los estudiantes de EMS requieren contar con un dominio diestro de las habilidades genéricas de la lectura analítica, de la escritura argumentativa, de la matematización en las diferentes disciplinas y del uso de los conocimientos para la solución de problemas. Estas habilidades genéricas transversales resultan indispensables para la vida, para el trabajo y para los estudios ulteriores.

Las habilidades genéricas

A este respecto cabe destacar la manera como las tendencias educativas nacionales e internacionales de los últimos veinte años han venido subrayando la importancia de considerar las capacidades genéricas de comunicación verbal, de manejo de lenguajes formales y la capacidad de aplicar conocimientos en la solución de problemas como parte de lo que se conoce en el ámbito de la educación comparada como “*literacy*”, como se denomina en inglés y competencia en español, a partir de las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) de la OCDE que se vienen publicando desde el año 2000 (OECD, 2013; OECD, 2016). En este trabajo se denomina habilidad genérica. Esta habilidad genérica se puede entender como la capacidad de movilizar lo que se ha aprendido dentro y fuera de la escuela para atender demandas, oportunidades o tareas en la vida cotidiana o escolar. Esta capacidad también involucra la familiaridad con las actividades de revisar, analizar, reflexionar, pensar y expresarse adecuadamente, en relación con la representación, interpretación y resolución de problemas en diversas circunstancias.

Tal capacidad es de carácter general y constituye uno de los elementos fundamentales de todas las formaciones postobligatorias en el mundo moderno, incluyendo las profesionales. En términos generales, esta capacidad comprende y supone dos elementos fundamentales que pueden ser desarrollados mediante programas educativos, las habilidades genéricas verbales y las habilidades genéricas matemáticas. Estas habilidades son distintas de los cursos mayormente disciplinarios de español y de matemáticas que tienen un sentido específico en diferentes profesiones y diferentes formaciones. En otras palabras, las habilidades genéricas verbales y matemáticas van a distinguirse debido a que su característica esencia es que están centradas en los desempeños de los alumnos más que en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y datos básicos de una disciplina. Las habilidades facilitan la integración de los lenguajes, los conocimientos y la experiencia en torno al desarrollo del trabajo personal de cada alumno en torno a problemas y preguntas específicas, mientras que las disciplinas, por su parte se concentran en cubrir un horizonte de conocimientos determinados, de índole general y abstracta.

De esta forma las habilidades ofrecen un campo de aplicación y desarrollo para el conocimiento disciplinario y, por esta razón, resultan útiles para su empleo en

los ámbitos cotidianos, culturales, profesionales, científicos, técnicos y económicos. Inclusive, debe mencionarse que la capacidad de problematizar, de razonar lógicamente, de argumentar, de analizar y de comunicar depende enteramente de un dominio efectivo de la lengua materna y de las matemáticas generales.

Es obvio que una formación no se agota en el dominio de la habilidad genérica y por eso la educación universitaria demanda necesariamente los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes propios de cada disciplina, campo interdisciplinario o multidisciplinario que integran los programas profesionales de licenciatura. Además, también comprenden un tercer elemento que son los conocimientos y valores humanísticos, históricos y socioeconómicos. Debido a que la estructura de la universidad está dada en función de los programas de estudio profesionales y de posgrado que ofrece y estos se integran en planes de estudio concretos, aquí solo se hará referencia al desarrollo de estas habilidades genéricas que, ahora, resulta indispensable abordar desde la educación básica y que se hará en referencia a la EMS mexicana y al CCH en particular. Es en este sentido que se trabajan en este proyecto.

¿Qué nos dice la investigación?

Recientemente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó un estudio sobre la importancia de las escuelas, directores, docentes y estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, (Backhoff et al., 2017), relacionado con la participación de México en el proyecto TALIS-PISA. Este estudio nos ofrece conclusiones importantes para un proyecto como el del IISUE-CCH, al subrayar que es importante considerar el perfil de los estudiantes, sus necesidades, sus perspectivas y realidades con respecto a cada asignatura. En primer lugar, ellos hacen notar que existe una discrepancia entre el “alumno real” y la imagen del “alumno ideal” que la enseñanza espera encontrar en las escuelas. Para reducir dicha brecha se requiere adaptarse a las condiciones reales de vida de los alumnos que se atiende. Hoy en día la heterogeneidad social y formativa de los alumnos de la EMS es cada vez mayor y cabe considerar, para la obligatoriedad que la mayoría de los alumnos provienen de hogares con condiciones de pobreza o cercanas a la pobreza. Cuando esos grupos se comparan con el resto de la población, se observa que sus tasas de asistencia en la edad de cursar el preescolar (de 3 a 5 años) y en la edad de asistir a la primaria (de 6 a 12 años) son similares a los de la población en general. Sin embargo, las brechas se incrementan con la edad, por lo que las diferencias más amplias se observan en la educación media superior.

En segundo lugar, el estudio muestra hallazgos en cuanto a la relación que existe entre las distintas variables escolares estudiadas (escuela-director, docentes, alumnos) y el aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con el estudio de Backhoff destacan los siguientes. En conjunto, nueve variables de las escuelas y directores explican 33% de la varianza de los resultados de los alumnos en matemáticas. Entre

las variables con mayor efecto positivo, destacan: la autonomía de la escuela para políticas de instrucción, la autonomía de la escuela para contratar personal y el liderazgo educativo del director.

Seis variables de los docentes explican 31% de la varianza del logro en matemáticas. Las tres variables que tienen un mayor efecto positivo son: la necesidad de desarrollo profesional en materias y docencia, las creencias constructivistas y la autoeficacia pedagógica en matemáticas.

Sin embargo, once variables de los estudiantes explican 90% de la varianza de su propio aprendizaje. Las tres de mayor importancia con un efecto positivo son: el estatus ocupacional de la madre, el uso de la estrategia de solución de problemas (sistemática) y la autoeficacia matemática que muestra el alumno. Por su parte, las variables con efectos negativos son: la ansiedad matemática, la reprobación de un grado y la ética del trabajo matemático.

Estos datos muestran la importancia de los factores personales relativos al origen socioeconómico y a la autoestima personal y a la capacidad del alumno para aplicar la estrategia de solución de problemas.

En otro estudio que llevó a cabo una revisión sistemática o meta-análisis sobre las intervenciones destinadas a mejorar el aprendizaje en países con ingresos bajos o medios (Evans & Popova, 2016, pp. 51-80) se encontró que existen dos categorías de programas que se recomiendan, por una parte las intervenciones de corte pedagógico que ajustan la enseñanza a las características del estudiante y por otra, las intervenciones reiteradas de formación docente, asociadas, frecuentemente, con intervenciones pedagógicas.

Las intervenciones de corte pedagógico a las que se alude son aquellas que se orientan a cambiar las técnicas de instrucción tomando en cuenta las características de los alumnos y que enfatizan la evaluación formativa y la instrucción individualizada. Mientras que la formación de profesores está asociada con la búsqueda de cambios en las técnicas de enseñanza.

Partiendo de estudios como los anteriores, el Proyecto se propuso considerar en los trabajos del mismo la importancia de atender, en las prácticas docentes las siguientes condiciones:

- 1) Flexibilizar el uso del tiempo para seguir el currículo, atendiendo y considerando las respuestas de los alumnos para el desarrollo del curso. La gestión del currículo necesita ofrecer una vía adaptable para los diversos alumnos y una formación asequible para todos. La formación precisa orientarse al desarrollo intelectual, emocional y físico de los jóvenes, por lo que corresponde a cada docente en diálogo con aquellos que atienden al mismo grupo de alumno y que participa en el Proyecto. Se requiere, así mismo, de un equilibrio adaptable a todos los alumnos entre los contenidos teóricos, las habilidades de

lectura y escritura argumentativa, la matematización, así como las aplicaciones de las tecnologías y el uso de los conocimientos adquiridos para la solución de problemas.

- 2) Estar preparado para trabajar con grupos heterogéneos de alumnos, ya que no todos ellos responden igual, lo que viene a plantear la relevancia de contar con diversos instrumentos y materiales de apoyo (guía del alumno, libro del alumno y soportes didácticos externos) y usarlos flexiblemente como opciones para unos y otros. Asegurar que a la complejidad del aprendizaje se corresponda con actividades de propósitos claros, donde queden marcados los pasos a seguir hasta la obtención de resultados y, luego, en su caso, emprender la tarea de llevar a cabo las inferencias relevantes para la formación integral del alumno.
- 3) Distinguir entre el nivel de exigencia mínima en las materias obligatorias formativas del componente básico para todos y las materias propedéuticas que preparan para la educación superior. El componente que necesita ajustarse más es el básico, para poder dar opciones para que todos las resuelvan favorablemente. El componente propedéutico puede seguir siendo tan selectivo como siempre lo ha sido y seguir tomando en cuenta, ante todo, los requisitos de los estudios superiores.
- 4) Reconocer que ni el sistema ni la docencia están respondiendo al reto que nosotros mismos como nación nos hemos planteado al formular correctamente nuevas metas formativas y nuevos tipos de aprendizajes para la EMS. Por lo que resulta indispensable desarrollar propuestas de intervención encaminadas a cambiar la enseñanza y adaptarse a los alumnos con los que se trabaja.

Temas de reflexión para el Proyecto

Corresponde a las autoridades y a nosotros mismos admitir estas premisas para poder abordar los problemas de la baja calidad en los desempeños que logran los alumnos mediante el desarrollo de una didáctica colaborativa, lenta y pausada que prepare y conduzca el trabajo de los alumnos a la lectura analítica y la escritura argumentativa, la matematización y la aplicación de conocimientos para la resolución de problemas. De este modo se puede promover, vinculándonos con los docentes y alumnos de forma colaborativa para promover la práctica del pensamiento lógico, coherente, consciente, reflexivo, explícito y fundamentado en la evidencia que solo se aprende en la escuela, si la docencia lo prepara y lo aplica y se ejerce por parte de los alumnos.

Resulta oportuno recordar las buenas intenciones de muchas reformas que se tornan en esfuerzos baldíos por acción y efecto de la inclinación propedéutica en los programas disciplinares de los primeros semestres de la EMS y por las inercias docentes de exponer frente a grupo. Mientras no se corrijan y se compensen estos sesgos con propuestas para que los alumnos trabajen preguntándose e inquiriendo,

leyendo y escribiendo, cerciorándose, observando, midiendo, comprobando, infiriendo y reportando todo lo realizado, será vano buscar en reformas o programas una fuente de cambios efectivos y positivos para todos los alumnos, razón de ser de todo acto educativo, cotidiano o estructural.

Ante estos compromisos surge una interrogante sobre la necesidad de contemplar que la intencionalidad de educar a todos con calidad, equidad, pertinencia y adaptabilidad a las condiciones de los contextos y de los alumnos, demanda un cambio, en primer lugar en las relaciones que nos unen a los profesores con los alumnos, a los profesores entre nosotros y a ambos con los aprendizajes buscados.

Otra interrogante se plantea sobre la revisión que merece considerar si acaso no se sigue fomentando un individualismo selectivo y excluyente entre los profesores y entre los alumnos. También cabe inquirir si como docentes y como alumnos es posible abordar estos retos y trascenderlos desde un individualismo acérrimo, desde la soledad áulica de cada maestro actuando profesionalmente de manera aislada y fragmentaria.

Propuesta

Esta propuesta ofrece a los docentes de EMS que experimentan la necesidad de mejorar los resultados que obtienen con sus alumnos, la oportunidad de trabajar bajo el formato de un taller colaborativo con otros pares y con investigadores, en la elaboración de una propuesta de intervención individual en su propia asignatura frente a grupo para el desarrollo de las habilidades genéricas y transversales de lectura, escritura, matematización y solución de problemas en los estudiantes inscritos en su asignatura. Se parte del reconocimiento que tanto los profesores como las instituciones de los niveles medio superior y superior cuentan con experiencias e ideas relevantes a este respecto y que no han podido incorporar sistemáticamente a su trabajo docente.

Propósito

El Proyecto tiene como propósito elaborar una propuesta de intervención en la propia asignatura para desarrollar las habilidades transversales de la lectura analítica y la escritura argumentativa, las matemáticas aplicadas y el uso de conocimientos adquiridos para la solución de problemas, en los alumnos de EMS.

El Proyecto está diseñado para incorporar tanto a profesores individuales como a grupos de profesores de un mismo plantel que busquen enriquecer su docencia mediante un trabajo, en el que, primero, se identifiquen los dos problemas de enseñanza aprendizaje más importantes en su materia asociados tanto al aprendizaje de sus contenidos propios, como al desarrollo de algunas de las habilidades genéricas señaladas. Esta identificación pretende ordenar el desenvolvimiento de una propuesta para atender en el contexto de la asignatura y con base en las especificidades

de los alumnos, los problemas y obstáculos que enfrentan en asignaturas específicas. Luego se orientará la propuesta a su aplicación, para encaminarse, tras su conclusión, a la elaboración, finalmente, de un informe escrito de sus resultados mediante un texto publicable.

Tareas a llevar a cabo en el Proyecto a lo largo de dos etapas que se desarrollan paralelamente a dos ciclos escolares:

- 1) Elaborar una carta de motivos en la que se identifica el tipo de dificultades que presentan los alumnos para acceder a un buen aprovechamiento de la asignatura que se imparte.
- 2) Partir de la experiencia y conocimientos del profesor, las dificultades y las oportunidades que experimentan los alumnos para aplicar y desarrollar habilidades transversales de lectura y escritura académicas, matemáticas aplicadas y uso de los conocimientos adquiridos para la resolución de problemas de diversa índole en el curso de la asignatura en cuestión.
- 3) Centrarse en la inclusión de dificultades asociadas con factores bajo el control del profesor; como por ejemplo, aquellas que se presentan para realizar un resumen, una reseña, un ensayo o una presentación académicamente adecuados. También cabe considerar, dificultades para comprender una teoría, un concepto, un principio. Es preciso, para propósitos del Taller desestimar aquellos factores externos en los que escuela y la docencia no pueden intervenir para su solución, por ejemplo: el ambiente cultural de las familias.
- 4) Identificar los conocimientos, experiencias y habilidades previos que poseen los alumnos respecto a los conocimientos y habilidades deseables para cursar la asignatura mediante un breve diagnóstico que permita identificar el grado de dominio de los conceptos, teorías, procedimientos o habilidades esperados.
- 5) Señalar claramente los criterios que permiten graduar el dominio que efectivamente presentan los alumnos en cada caso. Con estos datos y referentes se procederá a formular el problema.
- 6) Redactar la propuesta de aplicación frente a grupo.
- 7) Aplicar frente a grupo en la asignatura que se imparte la propuesta para el desarrollo de habilidades transversales de los alumnos.
- 8) Participar en el proceso de seguimiento y retroalimentación de la aplicación de la propuesta.
- 9) Evaluación de la aplicación de la propuesta y ponderación de los resultados obtenidos por los alumnos.
- 10) Redacción del informe de la aplicación de la propuesta y sus resultados.
- 11) Presentación del informe final.

Etapas realizadas

Los docentes participantes iniciaron el trabajo asistiendo a una reunión preparatoria de 2 horas, fijada para coincidir con el inicio del ciclo escolar 2018-II en el mes de febrero de 2018. En las sesiones posteriores se fue revisando la importancia de llevar un diario el docente sobre el desarrollo y luego la aplicación de la propuesta, sobre el tipo de actividades que realizan los alumnos en la asignatura, las habilidades que se espera lograr, las dificultades que se observan, los ritmos de trabajo de unos y otros, lo que demuestran en sus avances, lo que logran respecto a lo esperado por el tipo de actividad y las reflexiones que se perfilan a partir de la aplicación.

Se realizaron cuatro reuniones de 2 horas cada una posteriormente. Hacia el final de este ciclo escolar hubo una sesión de trabajo de dos horas, con el coordinador del Taller, con el fin de comentar, discutir y definir, con base al diario, diversos problemas sobre la formación de los alumnos en situaciones específicas.

Respecto a la segunda etapa, hubo necesidad de aprovechar el tiempo de esta para acabar con la preparación de la intervención. En esta lógica, el Proyecto aprovechó el tiempo originalmente planteado para una segunda etapa de aplicación, entre agosto 2018 y noviembre 2018, para ensayar la intervención que se llevará a cabo durante el semestre 2019-II. Con esto quedó planteada la necesidad de una tercera etapa de aplicación para el semestre 2019-II. En esta segunda etapa hubo seis sesiones en un horario de 13 a 15 horas, inter-turno para facilitar la participación de profesores de ambos turnos. Las sesiones se ocuparon en presentar y comentar el avance de las propuestas, cuyo producto final será un informe sobre la gestión y resultados de la aplicación de la propuesta durante el semestre 2019-II y la presentación de un cartel a la comunidad del Plantel Sur. Entre estas dos etapas llevadas a cabo durante los semestres 2018-II y 2019-I, el seminario ha tenido un valor curricular de 20 horas, de acuerdo con las sesiones programadas y el trabajo realizado.

Resultados parciales y revisión colegiada de las propuestas iniciales de los participantes

La mayoría de los docentes demostró conocer su asignatura a detalle y ubicar con claridad los aprendizajes del programa de estudio, o de la unidad específica que eligió para diseñar su propuesta didáctica. El interés del seminario se centró en identificar formas de trabajo distintas a las acostumbradas en las que predomina la exposición del docente. Se impulsó que la atención y el tiempo docentes abran paso a las actividades de trabajo que realizan los alumnos y a la retroalimentación que deben de recibir por las tareas o actividades demandadas. Se tuvo el cuidado de insistir que se cuide de proponer lecturas, ejemplos, e iniciativas que puedan ser llevadas a cabo por todos los alumnos, buscando dar tiempos y espacios para que lean, revisen lo que escriben, elaboren preguntas interesantes y las expongan frente

a grupo, corrijan sus trabajos con la ayuda de otros alumnos y reciban los apoyos del docente para mejorarlos.

Este ejercicio con los docentes resultó de gran utilidad porque tuvieron más herramientas y procedimientos para planear y organizar las actividades docentes en el aula, con lo cual ajustaron algunas prácticas docentes que se vieron como alejadas de lo que se espera hagan los alumnos (Fernández, 2010). Estas dinámicas han permitido enfocar de mejor manera las propuestas que se aplicarán el próximo semestre y que presentarán al seminario del Proyecto en enero 2019 antes de iniciar el semestre 2019-II.

Una de las lecciones que se perfiló de forma más clara a partir de la experiencia del Proyecto, es que los tiempos considerados al inicio, prácticamente se tuvieron que duplicar. En primer lugar, el tiempo dedicado al Proyecto es para casi todos los participantes, tiempo que tienen que encontrar entre las demandas de sus horarios. En segundo lugar, los grupos con los que trabajan los docentes cambian de un semestre a otro, con lo que la preparación planeada de una intervención en colaboración como la que se ha venido preparando en el Proyecto, sufre dislocaciones de un semestre a otro.

Sin embargo, una consecuencia no planeada que reveló sus bondades, fue la oportunidad de discutir e intercambiar experiencias que permitió plantear problemas compartidos. Ejemplo de ello fueron las consideraciones sobre la indisciplina académica de algunos estudiantes que se niegan a realizar las tareas demandadas, o de aquellos que declaran abiertamente que prefieren reprobado e irse a las formas vicarias de acreditación extraordinarias como cursos sabatinos o “recursamientos”.

Además, debe de mencionarse que el calendario escolar se vio perturbado por los paros de los estudiantes en relación con los incidentes creados por los porros al inicio del semestre 2019-I. Entre todas estas vicisitudes, el número de semestres contemplados para iniciar, preparar, aplicar y redactar un informe, cambió de dos semestres contemplados inicialmente, a cuatro semestres. La planeación escolar no está organizada para dar cabida a proyectos que vayan más allá de un semestre, lo que es una limitación muy grande.

Referencias

- Arroyo, M. J. y Zorrilla, J.F. (coords.) (2015). *El desarrollo de capacidades genéricas en el nivel licenciatura. Una experiencia*. México: UAM. Libro electrónico disponible en la página de la UAM.
- Backhoff, E., Vázquez-Lira, R., Baroja, J. L., Guevara, G. P., & Morán, Y. (2017). México en el proyecto TALIS-PISA: Un estudio exploratorio Importancia de las escuelas, directores, docentes y estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de investigación* 46, México: INEE.
- Diario Oficial de la Federación. (2008). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato, 26 de septiembre de 2008. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Artículo 3º, 26 de febrero de 2013. Recuperado de <http://ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>, consultado 29/12/2016. 2.3 Normativa sobre la RIEMS
- Evans, D., Popova, A. (2016). ¿Qué funciona para mejorar el aprendizaje en los países en desarrollo?, *Reformas y Políticas Educativas*, Num. 1, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 51-80.
- Fernández, M. T., Tuset, A. M., Paz, G., Leyva, A. C., Alvidrez, A. (2010). Prácticas educativas constructivistas en clases de ciencias. Propuesta de un instrumento de análisis, REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 26-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55113489003>
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2015). *Competencias Básicas Universales: Lo que los países pueden ganar*. París: OCDE.
- INEE. (2014), *Panorama Educativo de México; La Educación Media Superior en México, Informe 2014*, México: INEE.
- OECD. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*, Edited by Andreas Schleicher, OECD, París. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- OCDE. (2015). *Perspectivas de las Políticas de la Educación 2015. Las reformas en marcha*, París, OCDE. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9a0ff60de-es/index.html?itemId=/content/component/9a0ff60de-es>
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*, OECD, París. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Resultados en español*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Presidencia de la República. (2018). *Sexto Informe de Gobierno*. Recuperado de <https://datos.gob.mx/busca/dataset/sesto-informe-de-gobierno>
- Reimers, F. M. & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la educación Obligatoria*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Políticas y estrategias para hacer efectivo en México el derecho de los jóvenes a la educación media superior*. México: SEP.
- Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R. (1981). *Historia de la educación pública en México*, México: FCE-SEP.
- Zorrilla, J. F. (2007) *El desarrollo de habilidades verbales y matemáticas I*. México: AGO Editorial.
- Zorrilla, J. F. (2008a). *El desarrollo de habilidades verbales y matemáticas II*. México: AGO Editorial.
- Zorrilla, J. F. (2008b). *El bachillerato mexicano: una formación académicamente precaria. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.
- Zorrilla, J. F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado: lecciones de una intervención exitosa*. México: ANUIES.
- Zorrilla, J. F. (2012). La formación del profesor de matemáticas en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México. En V. Font, J. Giménez, V. Larios, J. F. Zorrilla (coords.), *Competencias del profesor de matemáticas de secundaria y bachillerato* (pp. 27-44). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Zorrilla, J. F. (2012). Competencias del profesor y competencias del profesor de matemáticas. Una propuesta. En V. Font, J. Giménez, V. Larios, J. F. Zorrilla (coords.), *Competencias del profesor de matemáticas de secundaria y bachillerato* (pp. 59-68). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Zorrilla, J. F. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. *Perfiles Educativos, Número Especial, Vol. XXXIV*, IISUE-UNAM.
- Zorrilla, J. F. (2012). La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. En *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas* (pp. 17-119). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, J. F. (2013). La evaluación consultiva y el desarrollo académico. Una perspectiva para su innovación. *Perfiles Educativos, Número Especial, Vol. XXXIX*, IISUE-UNAM.
- Zorrilla, J. F. (2018). La transformación de la Educación Media Superior entre 2008 y 2014: *La experiencia de 115 instituciones públicas*. Pátzcuaro: CREFAL.

CAPÍTULO XI

DIÁLOGOS ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN. UNA ESTRATEGIA A TRAVÉS DE INCIDENTES CRÍTICOS

CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO, YARENI ANNALIE DOMÍNGUEZ DELGADO

En las últimas décadas se han generado fuertes críticas en torno a la visión aplicacionista que permean los programas de formación de docentes, al diseñarse desde la lógica de las disciplinas y no desde la realidad del trabajo docente. “La lógica disciplinaria está regida por cuestiones de conocimiento y no por cuestiones de acción. En una disciplina, aprender es conocer. Sin embargo, en una práctica, aprender es hacer y conocer haciendo” (Tardif, 2004). En este sentido, intentar modificar los modelos de formación no constituye una tarea simple, ya que por años ha dominado un pensamiento reductor y simplificador (Blanco, 2010).

Es posible identificar que el concepto de formación ha transitado por diversas conceptualizaciones. Vaillant & Marcelo (2001) señalan que la formación puede concebirse como una realidad conceptual, que no se diluye en conceptos como educación, enseñanza, entrenamiento, entre otros; también identifican, que el concepto formación incorpora una dimensión personal, ligada al desarrollo humano global y a la responsabilidad de cada sujeto. Autores como Debesse (1982) diferencian entre a) autoformación, relacionada a decisiones personales, b) heteroformación, organizada desde el exterior, organizada por especialistas, y c) interformación, que se genera en contextos de trabajo.

Pineau (1989) incorpora el concepto de ecoformación, ligada a la acción sobre el ambiente y las cosas. Por su parte, Paiva (1995, p. 54) reconoce que el concepto de autoformación significa por una parte “que la persona deviene cada vez más en sujeto de su propia formación y, de otra, que ella misma se convierte en objeto de su propia formación. El objetivo de la formación es la construcción de la persona en su globalidad, dotarse a sí mismo de una forma única, singular, construirse su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales”.

Formarse ya sea como investigador educativo o para la docencia implica una decisión articulada a una serie de factores institucionales, laborales y curriculares, que dan cabida a las prácticas profesionales de unos o de otros. Prácticas concebidas desde diversas epistemologías, teorías y metodologías, cuyos objetos de conocimiento marcan una diferencia. “Investigar y enseñar son dos saberes-prácticos, complejos, con objetivos particulares” (Sánchez, 1990, p. 16).

Desde una perspectiva epistemológica ya desde la década de 1960, se generaron diversos objetos epistémicos, desde el ámbito de la investigación, permeando el análisis de la práctica docente, rebasando la visión de las ciencias experimentales, “dando cabida al estudio de la vida cotidiana, el sentido común, los juegos del lenguaje y de los sistemas de acción a través de los cuales se constituye la realidad social e individual. Sentándose las bases de una epistemología la práctica profesional referida al conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2004, p. 18).

Por lo que la investigación educativa no se limita solo a la producción de conocimiento, sino a la mejora de los diversos actores que participan en situaciones específicas, con una perspectiva crítica y transformadora. “La investigación educativa pretende ser una investigación no solo sobre educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirva para la transformación de la práctica” (Gimeno & Pérez, 2000, p. 117).

El diálogo entre la investigación educativa y la docencia, así como entre los investigadores y los docentes, tendrá que dejar atrás las visiones aplicacionistas para dar paso al reconocimiento de los saberes específicos de los docentes emanados de la experiencia práctica en función de su historia y su cultura, los cuales constituyen una fuente de aprendizaje para el análisis de la actividad y requiere de la construcción de categorías apoyándose en saberes de la investigación. Es en este sentido es que los docentes requieren el apoyo de los investigadores. Asimismo, los saberes teóricos de los investigadores son útiles a los profesionistas solo si se pueden construir a partir de los saberes experienciales que estos manejan. Ambos saberes se nutren y se fecundan mutuamente. La articulación de los dos tipos de saberes mencionados se presenta como la condición para que los docentes puedan mirar de otro modo sus maneras de actuar, en la búsqueda creativa para resolver algunas dificultades (Vinatier, 2015).

El análisis de la actividad profesional del docente constituye una oportunidad para enriquecer los marcos de referencia de los investigadores y de los mismos docentes, por lo que resulta relevante desarrollar diversas investigaciones en el marco de la concepción de un dispositivo de formación, en el que se disponga de situaciones reales y problemáticas, con la finalidad de movilizar los conocimientos epistémicos (conocimientos teóricos, técnicos y procedimentales) y conocimientos pragmáticos (conocimientos que se movilizan para actuar, para resolver problemas y anclados en la experiencia) (Vinatier, 2015); para tal fin, se presenta como una estrategia el uso y análisis de incidentes críticos en educación.

Docentes, saberes y prácticas

Específicamente en la práctica, los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo

largo de la vida y de la trayectoria profesional; en este sentido, Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, deriva de su experiencia como alumnos y a partir de esta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y distintas perspectivas lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos. Son existenciales porque involucran a los seres humanos en su totalidad con sus anhelos, sus deseos, sus emociones, sus relaciones con los otros y consigo mismo; son sociales porque provienen de distintos núcleos y tiempos de formación escolar y de la vida cotidiana; por último, son pragmáticos porque aluden a las experiencias y prácticas en el marco de una inserción al campo de trabajo a las instituciones escolares y a las interacciones con los distintos actores.

Existen numerosas clasificaciones que dan cuenta de la pluralidad de los conocimientos profesionales de los docentes y se abordan según los paradigmas de investigación y las disciplinas que las han generado: los conocimientos pueden ser teóricos y prácticos, aquellos que preparan y guía de manera consciente para la acción, pero también implícitos, saberes de experiencia, rutinas automatizadas, interiorizadas, que intervienen en las improvisaciones o a la hora de tomar una decisión interactiva durante la acción (Tardif, 2004).

Los saberes profesionales pueden agruparse en temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano (Tardif, 2004). Son temporales en tres sentidos, porque provienen de su historia de vida personal y escolar, de ritos iniciáticos y de rutinas que le dan seguridad en las prácticas escolares institucionalizadas (Zeichner & Gore, 1990; Carter & Doyle, 1996). Son plurales y heterogéneos en función de las diversas situaciones a las que se enfrentan cotidianamente (Doyle, 1986). Son personalizados y situados porque se trata de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que no son posibles de disociar de la persona, de su experiencia y de su situación de trabajo (Barrón, 2009 y 2017).

Altet (2005) considera dos tipos de conocimientos, los teóricos y los prácticos. A los *conocimientos teóricos* los ubica en el orden declarativo: conocimientos de las disciplinas, de lo científico, de lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular, mientras que *los saberes prácticos*, que están contextualizados y se adquieren en una situación laboral, son producto de las experiencias cotidianas de la profesión y también llamados saberes empíricos o de experiencia.

Otros enfoques conceden un espacio más grande a los conocimientos profesionales que derivan de la experiencia práctica. La corriente fenomenológica, que describe la experiencia vivida por el maestro, plantea que el conocimiento práctico

sería indisoluble de sus vivencias personales. Por otra parte, los conocimientos profesionales también se desarrollan sobre el terreno, en la práctica, según Tochon (1991); se trata de conocimientos estratégicos ubicados en la intersección de lo cognitivo y lo afectivo, o de saberes pragmáticos. Según Tardif (2004, p. 66): “los saberes de los practicantes de la enseñanza no corresponden a un conocimiento, en el sentido usual del término, sino más bien a representaciones concretas, específicas, a ‘prácticas’ orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos en contexto. En resumen, se trata de saberes pragmáticos, en el primer sentido de la palabra; esto es, de aquellos que se han forjado en contacto con ‘las mismas cosas’, es decir, con las situaciones concretas del oficio de maestro”. Para Tochon (1991, p. 44), el análisis de los saberes profesionales debería orientarse hacia el estudio “de las características importantes de la competencia profesional que no deriva del pensamiento lógico sino de la producción de ideas nuevas, de la creación de soluciones originales en situaciones paradójicas”. Otro modelo conceptual, el del “practicante reflexivo” de Schön (1998), que caracteriza el pensamiento de un profesional experto como una reflexión en acción, explora el pensamiento práctico que activa el profesional cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica. El pensamiento práctico de un profesional solo puede comprenderse a la luz de tres conceptos básicos expuestos en la figura 1.

Figura 1. Los tres conceptos básicos en el pensamiento práctico de un profesional



Fuente: Schön, 1998. Esquema elaborado por las autoras.

El autor reconoce que existe un tipo de conocimiento en toda acción humana no obstante de haberse consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas. *El conocimiento en la acción*, referido al conocimiento técnico para la solución de problemas se manifiesta en el *saber hacer*. El saber hacer y saber explicar lo que se hace y el conocimiento y las capacidades utilizadas en la acción, son dos capacidades intelectuales distintas (Argyris et al., 1985). En la vida diaria se piensa mientras se actúa, a este proceso, Schön (1998) le denominó *reflexión en o durante la acción, presentándose una dificultad para separar* los componentes racionales de los motivos o pasionales que condicionan la actuación y su reflexión. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción se refiere al análisis que realiza el profesional a *posteriori* sobre las características de su propia acción, en la que interpone distancia entre las situaciones y las demandas con la finalidad de reconstruir y valorar su práctica, a través de diversas estrategias generados para tal fin.

Incidentes críticos

Los incidentes críticos (a partir de ahora IC) constituyen una alternativa para integrar los distintos saberes profesionales docentes, vislumbrar escenarios de transformación, y buscar posibles soluciones y mejoras de la realidad, pues son dispositivos pedagógicos que nos permiten reflexionar sobre las prácticas a partir de las experiencias y vivencias de los profesionales de la educación para comprender el devenir de los agentes educativos; son artificios complejos que se emplean para plantear alternativas de acción, como instrumentos o artefactos culturales creados o aprovechados para resolver un problema en el contexto de una situación específica (Sanjurjo, 2009). En este sentido, el análisis de IC se basa en una estrategia fenomenológica, cualitativa, narrativa y dialógica que detona y abre posibilidades de explorar, en forma situada, las distintas realidades que viven los docentes durante su trayectoria profesional.

A lo largo de la historia, los IC han sido utilizados en diversas disciplinas, áreas, y actividades profesionales como la hotelería, medicina, enfermería, bibliotecología, administración de empresas, negocios, ingenierías, y aspectos relacionados con la calidad en el servicio, entre otras. Respecto a la educación formal, los IC también han sido empleados en estudios y propuestas de formación inicial, permanente y continua de docentes principalmente en países como España, Argentina, Chile, Brasil, Perú, EUA, Canadá, Francia y México, pues en los IC se reconoce una alternativa para la investigación de los sentimientos, las emociones, los pensamientos y las representaciones de los docentes y el diálogo entre investigadores y docentes.

Si bien existen distintas formas de acercarse al análisis y reflexión de las prácticas educativas con el fin de transformarlas desde la enseñanza, la investigación y desde la propia formación de los docentes, en el caso de los IC, cuyos orígenes fueron propuestos durante la Segunda Guerra Mundial por Flanagan (1954) con el

propósito mejorar las habilidades de los pilotos aviadores y recabar observaciones directas del comportamiento humano para facilitar su potencial en la resolución de problemas prácticos, resultan ser una herramienta para mejorar la calidad y reflexionar sobre valores o actitudes profesionales.

Flanagan (1954) define los IC como aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, crean dudas, producen sorpresa, molestia o inquietud por su falta de coherencia o presentar resultados inesperados. Retomando las definiciones que las investigaciones y literatura especializada realizan sobre los IC, encontramos tres características fundamentales: son inesperados y acotados en el tiempo (Everly & Mitchell, 1999); ponen en crisis a quien los padece, revelando sus pensamientos y actitudes implícitas (Burgum & Bridge, 1997; Tripp, 1993; Woolsey, 1986) y, al ser considerados dispositivos, obligan a actuar, en uno u otro sentido, a quien lo recibe, en este caso el docente (Monereo & Monte, 2011).

Para los efectos de este capítulo, retomaremos la definición propuesta por Monereo, Monte y Andeucci de IC (2015, p. 17):

Un incidente es un suceso que se produce de manera inesperada y sorprendente. Cuando además causa en quien lo recibe una alteración emocional intensa, capaz de bloquearlo, violentarlo, desestabilizarlo, en definitiva de hacerle perder el control sobre sus pensamientos y/o acciones, hablamos de incidente crítico. Dos son las características que definen estas acciones:

- ♦ En primer lugar son subjetivas y por consiguiente lo que puede resultar crítico para una persona puede no serlo para otra.
- ♦ En Segundo lugar pueden valorarse como acontecimientos positivos [...] o negativos [...], en cualquier caso, como su nombre indica, abren una “crisis” en quien los recibe, es decir, existe un antes y un después de lo ocurrido de tal modo que promueven un cambio significativo, rotundo, radical en quien los experimenta.

En el contexto educativo, podemos encontrar IC en aquellas situaciones complejas, conflictivas, tensas, decepcionantes, gratificantes, desafiantes o inesperadas que se producen en las aulas y constituyen un hito en alguno de los agentes educativos. En el caso docente, al surgir una crisis se generan diversas reacciones como enojarse, protegerse, defenderse o –en el mejor de los casos– repensar su actuación para mejorarla, obligándolo a dar una respuesta pertinente de acuerdo al conflicto y al panorama en el que vive, en función de las condiciones de su contexto.

Adoptando las características que proponen Monereo y Monte (2011), un IC:

- A) Se presenta como una situación inesperada y desafiante, en el contexto del aula, y/o en el contexto escolar.
- B) Frecuentemente es consecuencia de un conflicto latente que aparece de forma insospechada y explosiva. Dicho conflicto puede generarse en la interacción con otros, pero también en la interacción con uno mismo, estos “otros que soy yo”.
- C) Supera un determinado umbral emocional que, en un primer momento, desestabiliza a quien lo recibe, pero también y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, con frecuencia automatizada y poco meditada.
- D) Su percepción e interpretación es subjetiva, por tal motivo, el incidente puede ser únicamente crítico y desequilibrante para quien así lo siente, pero no necesariamente para los que están a su alrededor.
- E) Su correcta resolución requiere adoptar una toma de decisiones consciente, intencional y estratégica en función de las condiciones contextuales en el que IC se presente.

Por sus características, los IC pueden ser “naturales” (que se produzcan en el aula y/o contexto escolar de forma espontánea, es decir, situaciones genuinas y auténticas) o “inducidos” (incidentes previamente preparados, simulados que solamente teóricamente podrían llegar a suceder, situaciones incidentales, dramatizaciones o incidentes relatados por otros). Su uso puede representar un medio interesante para la formación del profesorado, pues pone de manifiesto las relaciones entre la identidad, la activación y la construcción de determinadas posiciones docentes.

A ese respecto, Monereo (2010) menciona que es posible realizar procesos formativos a través de IC, a condición de contar con tres condiciones básicas:

- 1) Que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz.
- 2) Que se realice un análisis de los incidentes críticos que se presentan en el aula y/o en el contexto escolar junto con otros.
- 3) Que se parta de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca la explicitación de las circunstancias en las que este se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo.

Siguiendo la lógica de las tres condiciones básicas, Monereo (2010) nos presenta tres distintas propuestas de formación del profesorado basadas en IC: 1) la modalidad preconstructiva que parte de incidentes críticos prototípicos convertidos en casos en los que se solicita una identificación inicial del contexto, una descripción del problema en cuestión, una relación de las posibles causas y soluciones del mismo

que invitan a los participantes a discutir y consensuar; 2) la modalidad reconstru- tiva centrada en el análisis de la narración del profesional implicado a través de un informe guiado por elementos objetivables sobre lo ocurrido, así como sobre las interpretaciones subjetivas del docente, y 3) la modalidad coconstructiva en la cual se da voz a los distintos actores cuyos textos o interpretaciones sobre lo ocurrido en el IC confluyen creando el auténtico “con-texto” problemático que lo genera.

Por otra parte, los IC promueven cambios profundos que permitirán resolver futuros incidentes semejantes en el sentido de qué pensar (concepción), qué decir (discurso), qué hacer (estrategia) y qué sentir (sentimientos y emociones).

Con respecto al impacto emocional –potencial de los IC–, se deben tener presentes las variaciones e intensidades de las situaciones, casos o actividades que son materia de análisis (figura 2). Cuando el protagonista es el mismo docente y alguna situación sigue estando muy presente (ya sea porque se vivió de una forma muy intensa o porque sigue ocurriendo en esos momentos), el impacto emocional-po- tencial aumenta.

Figura 2. Nivel potencial del impacto emocional a través de IC



Fuente: Monereo, 2014, p. 100.

Los incidentes críticos se suelen identificar mediante narraciones autobiográficas cortas, espontáneas y estructuradas en las que el profesional relata por escrito el suceso que ha vivido o presenciado para después proceder a su análisis. A partir de la denominada Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), se puede realizar un acercamiento pormenorizado de los IC ocurridos, así como las motivaciones e intenciones de los implicados, las consecuencias de las reacciones iniciales y las que se toman posteriormente. La PANIC propuesta por Monereo (2014) se compone de dos fases diferenciadas cuya finalidad es detallar las condiciones y variables que han propiciado el IC, con el propósito de buscar posibles soluciones que permitan

aprender de los conflictos, transformar el contexto de enseñanza y prevenir situaciones similares.

Figura 3. Pauta de Análisis de Incidentes Críticos

PANIC: Pauta para el análisis de incidente críticos			
1. Descripción y análisis del incidente:			
1.1. Antecedentes			
1.2. Descripción del IC			
1.3. Actores que intervienen en el IC			
	Actor:		
Concepciones sobre el IC			
Sentimientos asociados al IC			
Estrategia frente el IC			
2. Intervención y seguimiento:			
	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
Actor:			

Fuente: Monereo, 2014, p. 120.

En este aspecto, la PANIC brinda una estructura que permite resumir los antecedentes que explican el incidente acaecido, examinar las posiciones adoptadas por los distintos actores participantes en ese incidente, dando cuenta de las concepciones sobre lo ocurrido, así como las estrategias que fueron utilizadas para afrontarlo y los sentimientos generados, para finalmente confluir en una posible intervención que posibilite una formación fundamentada en los aspectos nodales identificados y que permita un seguimiento mediante las interacciones estudiadas.

Dicha propuesta (Monereo, Monte & Andeucci, 2015) debe considerar diferentes fases; en la primera se realiza un *análisis* a tres niveles de registro: *descriptivo*, donde se intenta objetivar los acontecimientos; *expresivo* al resaltar y detallar los

aspectos emocionales que el IC detonó; y *simbólico o metafórico*, cuando se indaga en los mecanismos, motivos psicológicos subyacentes y estrategias empleadas para afrontar el incidente. La segunda fase consiste en un *análisis* que se orienta a una posible *intervención* sobre esos actores y el contexto resultante tratando de identificar aquellos aspectos sobre los cuales se podría intervenir, la forma de hacerlo, así como la propuesta de indicadores que pudiesen aportarnos evidencia de los cambios suscitados o esperados.

Desde esta perspectiva, la utilización de dispositivos metodológicos como el análisis de IC en contextos educativos representa un espacio de formación, transformación, cambio y perfeccionamiento del profesorado ya que se convierten en un dispositivo a través del cual los docentes producen saberes pedagógicos y se asumen como constructores de dichos saberes. Dentro del campo de la investigación cualitativa, autores como Noreña & Cibanal (2008) reconocen en los IC propiedades para indagar asuntos prácticos, que se estén dando *in situ* en la interacción, actividades y procesos de una acción, tales como la practicidad, flexibilidad y versatilidad. En el ámbito pedagógico el análisis de IC resulta de gran ayuda para valorar el impacto que tiene la formación de profesores en las prácticas educativas y en las modificaciones sustanciales que se pueden producir en la identidad docente a partir de situaciones de reflexión en y sobre la práctica, intercambiando experiencias con los investigadores, quienes a través de la coconstrucción de categorías aportarán elementos de manera colaborativa para el análisis de la práctica. En este sentido, resalta la importancia de transformar las prácticas a través de una modificación trascendente de la identidad profesional docente que lleve a una mayor conciencia de sí mismo, promueva mecanismos de análisis para realizar cambios profundos y contribuya en la construcción de un repertorio de posiciones que permitan a los profesionales de la educación afrontar con garantía los incidentes que se les presentan.

De acuerdo con Díaz Barriga, Domínguez & Zárate (2018) el empleo de estos dispositivos narrativos asume que la identidad es una producción narrativa vinculada a las formas de relatarse, por lo cual, emplea diversas formas de simbolización que abren la posibilidad de acercarse a las formas de vida de los participantes, a los sentidos y significados que cada uno les otorga. Al mismo tiempo inducen la reflexión y conducen a los agentes educativos a entender que la subjetividad está vinculada a procesos intersubjetivos: históricos, políticos, sociales y culturales.

El análisis de IC permite identificar aquellas dificultades o problemáticas que se suscitan en los contextos educativos, las formas de actuar de los participantes, así como los saberes que construyen durante su trayectoria. Por lo anterior, se puede afirmar que los incidentes permiten recuperar aspectos de la experiencia y vivencia de los profesionales de la educación en forma situada y auténtica para buscar de forma conjunta, colaborativa y dialogada con los distintos agentes de cambio, alternativas y posibles soluciones a las realidades que se viven.

En los IC se vuelcan las prácticas y preocupaciones genuinas de los docentes y se brinda un acompañamiento pedagógico para detonar reflexiones a través de un análisis minucioso que deberá ser elaborado por el involucrado. En este sentido, se evita hacer o reducir saberes prescriptivos, pues no se impone la voz o intereses de los investigadores educativos, sino que será el mismo involucrado quien tome la palabra y, a partir de lo narrado, los investigadores podrán recuperar la voz de los docentes e intentar comprender los aspectos y elementos que deben ser atendidos en sus estudios y teorías para que a su vez puedan contribuir con sus investigaciones, nutrir y fortalecer los saberes experienciales de los docentes.

El análisis de los IC es, por tanto, una manera tanto de elaborar saberes en y con el docente, como una metodología de investigación *in situ* de la realidad profesional de los involucrados en la educación. De esta manera, el diálogo se establece desde una epistemología compartida entre docentes e investigadores, entre los saberes y la realidad que favorece tanto a la investigación como a los diversos agentes del cambio educativo, en la búsqueda de superar el esquema tradicional de entendimiento distante, así como de propiciar un acompañamiento en situaciones reales, de forma comprometida y sin estrategias heterónomas, descontextualizadas o prescriptivas.

Referencias

- Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. pp. 22-54. México: FCE.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action Science*. Londres: Jossey-Bass Publishers.
- Barrón, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos*, XXXI(125), 76-87.
- Barrón, M. C. (2017). *Miradas docentes*. México: FES Aragón-UNAM: Newton. Edición y tecnología educativa.
- Blanco, R. (2010). El derecho a la educación. Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(2), 15-22.
- Burgum, M., & Bridge, C. (1997). Using Critical Incidents in Professional Education to Develop Skills of Reflection and Critical Thinking. En R. Pospisil, & L. Willcoxson (Eds.), *Learning through Teaching: Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum*. pp. 58-61. Perth: Murdoch University.
- Carter, K. & W. Doyle. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2a. ed. pp. 120-142, 329-348. Nueva York: Macmillan.
- Costa, A. M. & Almendro, C. (2010). Incidentes críticos. En *Fisterra Atención primaria en la red, Formación, bioética*. Recuperado de <http://www.fisterra.com/formacion/bioetica/incidentes.asp>
- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse & G. Mialaret (eds.), *La formación de los enseñantes*. Oikos- Tau, pp. 13-34.
- Díaz, F., Domínguez, Y. A. & Zárate, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos. En M. I. Arbesú & J. L. Menéndez (coords.), *En Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. México: UAM-NEWTON.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. pp. 392-431. Nueva York: Macmillan.
- Everly, G. & Mitchell, J. (1999). *Critical Incidents Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.
- Gimeno, S. J. & Pérez, A. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178. Recuperado de <http://www.rioei.org/rie52a08.pdf>
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito Incidentes críticos en Secundaria*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C. (coord.). (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- Monereo, C., Monte, M. & Andreucci, P. (2015). *La gestión de incidentes críticos en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Noreña, A. & Cibanal, J. (2008). La Técnica del Incidente Crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *Index Enferm*, 17(1), 48-52. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962008000100011&script=sci_arttext
- Paiva, M. (1995). Autoformation et conscientisation du sujet féminin. *Education Permanente*, (122), 53-62.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto. Eco, et co-formation. *Education Permanente*, (100/101), 23-30.
- Sánchez, R. (1990). La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM). *Revista de Educación Superior*, 19(Abril-Junio), 1-20.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1998). *La formación del profesional reflexivo*. Barcelona/México: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. & Gauthier C. (2005). El maestro como 'actor racional': racionalidad, conocimiento, juicio. En L. Paquay et al., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, pp. 309-354. México: FCE.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Argentina: Santillana.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignement statégique*. Tolosa: EUS.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Vaillant, D. & Marcello C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Alebrije.
- Vinatier, I. (2015). Análisis de las interacciones escolares y formación de los docentes. *Conferencias Magistrales del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. pp. 271-292. México: Comie.
- Woolsey, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242-254.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En R. W. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. pp. 329-348. Nueva York: Macmillan.

CAPÍTULO XII

LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS POR FORTALECER LA EDUCACIÓN EN EL BACHILLERATO PREPARATORIANO

Laura Ramírez Juárez

Introducción

Los vertiginosos cambios en el campo de las ciencias y las tecnologías han trazado un reto para la formación docente y, puesto que esta es la estrategia por excelencia para mejorar la enseñanza de conocimientos y el dominio del uso de las nuevas tecnologías en las organizaciones educativas, es necesario replantearse o fortalecer la preparación de los profesores en su quehacer y desarrollo académicos.

La formación docente debe contar con criterios que permitan a los profesores interesados corregir o renovar su práctica, considerando siempre como eje rector el apego al plan y programas de estudio de la entidad académica a la que pertenecen, así como el dominio de habilidades didácticas y digitales que deriven en un mejoramiento pedagógico de mayor impacto en el aula, de manera tal que la transformación que se experimente tenga el sentido que se pretende.

Así, el hecho de que el profesor advierta el proceso de aprender a enseñar, le ayuda a comprender tanto la importancia del carácter explicativo de la enseñanza en un ambiente de constantes cambios como la imperiosa necesidad de recalcularse su perfil para hacer frente al reto de educar en las competencias, conocimientos y habilidades que demanda la sociedad en el mundo contemporáneo, lo que redundará en hacer más competitivos a los estudiantes.

Derivado de ello, es evidente que la selección de los profesores será fundamental, pero también habrá que diseñar acciones de formación tanto para los noveles, como para aquellos que, no siéndolo, quieran participar e involucrarse en tareas de superación docente, porque no basta con atraer jóvenes profesionistas competentes para ejercer la docencia y formarlos en ella: es de vital importancia vincular el mejoramiento del desempeño docente con el desarrollo laboral.

Aproximaciones a la formación docente

En un esfuerzo por atender la formación de los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), diferentes entidades académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrecieron (al menos desde 1965) cursos con el propósito de fortalecer los aspectos didácticos que les facilitarían a los nuevos profesores incorporarse a la práctica docente.

Destacan así, entre muchos otros casos, los “Cursos especiales para la preparación de maestros de las escuelas preparatorias dependientes de la UNAM”, que tenían como propósito la formación de los maestros de carrera, para lo cual se convocaron a alumnos pasantes y titulados de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Nacional de Ciencias Químicas a tomar los cursos de preparación, así como a todos aquellos interesados que hubieran concluido el tercer año de sus estudios profesionales en las carreras impartidas por las Facultades de Ciencias, Derecho y Medicina (Gaceta UNAM, marzo, 1965); el Centro de Didáctica de la UNAM (Pérez, 1987a), cuyo objetivo fue incrementar el interés por la didáctica, promover el intercambio de experiencias y ofrecer habitualmente cursos de didáctica general y especializada, y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) (Pérez, 1987b), que tenía el propósito de diseñar e instrumentar programas de formación y actualización en la práctica educativa, además de programas de especialización docente en los niveles básico e integral, así como organizar actividades de formación para la docencia y la investigación educativa. Proyecto que se extendió incluso al posgrado, desde el momento en que se invitó a los alumnos de la Maestría en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (Eusse et al., 1987).

Al mismo tiempo, durante el periodo comprendido entre 1977 y 1983, mientras el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) instrumenta para sus profesores cursos de formación y actualización en contenidos, metodología, técnicas pedagógicas y educativas e investigación educativa, la ENP desarrolló, por su parte, cursos de didáctica general, psicopedagogía y tecnología educativa (Rodríguez, 1984). Esto es, de diferentes formas el bachillerato buscaba alternativas para mejorar el desempeño de sus docentes.

No cabe duda que el interés por promover acciones permanentes en el rubro de la formación docente era generalizado en los diferentes niveles educativos. Inclusive, para 1985, la Rectoría consideró diversas estrategias para impulsar el proceso de superación académica, derivado de lo cual estableció los programas de Fortalecimiento a la Carrera Docente en la Enseñanza Media Superior, Titulación y Formación y Actualización (Gaceta UNAM, julio, 1985). El propósito fundamental que tenía el Programa era el de extender la cultura universitaria al bachillerato con la finalidad de favorecer su desarrollo para la incorporación a la vida profesional, así como obtener la excelencia académica que redundaría en el progreso del bachillerato, a través de promover el desarrollo, la formación y la actualización de los docentes (Gaceta UNAM, abril, 1985; Romo et al., 1998, p. 128).

En la búsqueda de la profesionalización docente en la ENP

El 6 de octubre de 1986, a poco más de un año después de que el Programa de Superación Académica promoviera cursos de formación y actualización académicas con la intención de ayudar a los profesores del bachillerato a perfeccionar su

práctica docente, el H Consejo Técnico de la ENP aprobó el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (SIDEPA). Un programa permanente de alta relevancia y sin precedente –que sería retomado en el Plan de Desarrollo Institucional de 1998-2002– y que tendría como objeto incrementar la calidad de la planta docente con la finalidad de forjar el camino hacia la profesionalización de la enseñanza (ENP, UNAM, 1986).

El SIDEPA instituyó nuevos requisitos de ingreso ciñéndose al Estatuto del Personal Académico de la UNAM, esto es: título de licenciatura como antecedente profesional mínimo y promedio de estudios superior a 8.0; incorporó diferentes evaluaciones –psicométrica, pedagógica, de conocimientos disciplinarios– y una entrevista, a efecto de que pudieran indicar si el aspirante cumplía con el perfil establecido. A su vez, puesto que no sería una acción aislada, el programa de formación para los nuevos profesores, se diseñaría a partir de dicho perfil y los resultados obtenidos de las evaluaciones de los candidatos. Es decir, los resultados de la evaluación y seguimiento servirían de base para el diseño de los cursos próximos dado que, una vez realizados los cursos establecidos, se evaluaría la participación de los profesores de nuevo ingreso, tanto en los conocimientos y habilidades adquiridos, así como en su desempeño en el aula por medio de los resultados de rendimiento escolar de los alumnos y del Cuestionario de Actividades Docentes (CAD).

El carácter integral del Sistema pretendía impactar en la selección del personal académico, la formación de los profesores de nuevo ingreso, así como en el seguimiento y evaluación del desempeño docente, con la firme convicción de transitar en dirección a la superación académica. Esto es, evidentemente no solo con la formación introductoria, sino también con diversas acciones académicas institucionales convenientes para constituir una planta docente apta y eficiente.

En el caso específico del Programa de Formación de Profesores (de 1986 hasta la fecha), su persistencia e innovación continuas le permitieron mantenerse vigente y beneficiar de manera fundamental a la comunidad preparatoriana (ENP, UNAM, 1995). En un inicio, dicho Programa estuvo constituido por tres fases –que en la actualidad son cuatro– y consideró entre sus rubros los de inducción, práctica docente, habilidades psicopedagógicas, así como el conocimiento y análisis del programa de estudios.

La ENP, hoy en día, cierta del compromiso de ofrecer a sus profesores oportunidades de instrucción que faciliten su quehacer en la enseñanza, brinda a través de dicho Programa eventos académicos planeados y organizados para garantizar una planta académica con una consistente formación disciplinaria y pedagógica.

Por su parte, el objetivo principal del Programa de Formación de Nuevo Ingreso (PROFORNI) es proveer una oportunidad de preparación para el ejercicio de la docencia en el caso de los profesores así como apoyar en las acciones y los proyectos institucionales en el caso de los técnicos académicos –personal universitario que se

incorporó al Programa, a su vez, a partir de 2014—, en el entendido de que al ser de nuevo ingreso, requieren de una instrucción específica, acorde a la Institución, que facilite su inserción (ENP, UNAM, 2018).

La descripción de las diferentes fases contempladas por el Programa hasta 2016, es la siguiente:

La fase I, *Inducción a la Escuela Nacional Preparatoria*, en la que se realizan cinco conferencias de inducción a la Institución, con el fin de que los profesores y técnicos académicos conozcan y se identifiquen con la ENP, además de informarlos sobre los apoyos a la docencia y las posibilidades de desarrollo académico con los que se cuenta en la Institución.

La fase II, *La Práctica Docente en la ENP*, propicia un espacio para que los profesores de nuevo ingreso reflexionen sobre la práctica docente institucional y personal a partir de sentar las bases teórico metodológicas para la enseñanza. A su vez, para los técnicos académicos se imparte como fase *El Técnico Académico en La ENP*, con la pretensión de facultarlos en el desarrollo de destrezas para ejecutar los trabajos modulares de apoyo a los programas académicos institucionales.

La fase III, *Habilidades Psicopedagógicas*, procura formar a los docentes en los aspectos didácticos, por medio de diferentes cursos con contenidos temáticos sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En el caso de los técnicos académicos, la fase se denomina *Ambientes de Aprendizaje Virtuales y Herramientas para el Trabajo*, su objetivo es proveerlos de conocimientos acerca de las herramientas digitales que les permita hacer más fácil y expedita la realización de las tareas institucionales encomendadas.

La fase IV, *Conocimiento y Análisis del Programa de Estudio*, “tienen el propósito de apoyar al profesor para que pueda analizar, interpretar, aplicar y evaluar el programa de estudio de la asignatura que imparte” (ENP, UNAM, 2018). La realización de esta fase es responsabilidad de los jefes de Colegio, quienes tienen el compromiso de que la revisión sea de todas y cada una de las asignaturas a cargo del Colegio.

Para el particular caso de los técnicos académicos, la fase *Mejoramiento en el Trabajo* consiste en desarrollar en los participantes aptitudes y actitudes, a fin de propiciar la planeación y ejecución de procesos de mejoramiento en su área de trabajo que favorezcan a la Institución.

Para la ENP es de vital importancia la asistencia de los profesores a los cursos de formación y actualización para el desempeño académico satisfactorio, el intercambio de experiencias con otros profesores y la participación en la vida

colegiada de la Institución. Igualmente, considera esencial que participen en los Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza y en los Encuentros Académicos que organiza anualmente. Al respecto, cabe destacar que desde 2016 se realiza también de forma anual el Encuentro para los Técnicos Académicos de la ENP.

Con la modificación curricular por la que recientemente atravesó la ENP, se ajustaron algunos contenidos del Programa, efectuándose la división en subprogramas que atenderán a particularidades muy concretas sin perder su estructura. Derivado de ello, fue creado el *Subprograma de Formación de Profesores* que, además de contribuir al desarrollo para la profesionalización de la docencia, será un requisito su aprobación para la renovación del contrato laboral, así como para la promoción de categoría y nivel académicos, y cuya estructura se describe en la tabla 1.

Tabla 1. Subprograma de Formación de Profesores

Fase	Nombre	Horas
I	Inducción a la Escuela Nacional Preparatoria	20
II	Fundamentación de los Planes y Programas de estudio	20
III	Programa de estudio: hacia prácticas docentes renovadas en la ENP	30
IV	Diseño y planeación didáctica	20
Total de horas		90

Cabe señalar que, derivado también de la modificación curricular, se realizaron 125 cursos de inducción a los nuevos programas como parte de la formación de los profesores.

De igual forma, se estableció el *Subprograma de Formación de Técnicos Académicos*, a fin de favorecer el desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarias para la realización de sus actividades de apoyo a la docencia.

Tabla 2. Subprograma de Formación de Técnicos Académicos

Fase	Nombre	Horas
I	Inducción a la Escuela Nacional Preparatoria	10
II	Identidad del Técnico Académico en la Escuela Nacional Preparatoria	20
III	Desarrollo académico-profesional	30
IV	Diseño y planeación didáctica	30
Total de horas		90

Una adecuada práctica docente en las escuelas tiene grandes beneficios en el desarrollo educativo de los alumnos. Por tal motivo, la formación que se ofrezca a los profesores tendrá que ser precisa y congruente a las necesidades educativas.

Sin embargo, el proporcionar a los profesores los eventos académicos que coadyuven a un mejor desempeño no es suficiente. En el proceso de formación es necesario contar con su actitud consciente y comprometida que facilite la integración de los conocimientos y la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, así como la relación del profesor con los alumnos.

Quienes transitan del ámbito profesional hacia la enseñanza de la disciplina que ostentan, encuentran en los programas docentes la oportunidad de mirar su disciplina desde otra perspectiva y, adicionalmente, una aproximación al terreno académico, a lo más actual en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación en algunos casos concretos.

La calidad de los docentes es un valor agregado para la educación y que marca la diferencia, porque establece el rumbo a la excelencia, misma que se proyecta en los estudiantes.

La formación docente hace posible el desafío de enseñar, para quienes cuentan con los conocimientos, habilidades pedagógicas y el manejo de la tecnología. Así pues, afrontar su quehacer en el aula de forma estratégica, resulta más sencillo cuando se cuenta con elementos que les permitirán desarrollar actitudes, habilidades y destrezas, mismas que les servirán para innovar en el diseño de sus clases y para propiciar ambientes de aprendizaje para sus alumnos. Sus beneficios trascienden en el aula, repercuten en la Institución y, en consecuencia, en la sociedad.

Sumando y vinculando fuerzas para la profesionalización docente en la UNAM

En la actualidad, la educación ha sufrido cambios cualitativos y cuantitativos, en relación con años anteriores. Hoy, el conocimiento se ha convertido en el agente principal generador de riqueza y la información, integrada a las ideas, es piedra angular para el avance en la competitividad en las organizaciones. De esta manera, la globalización conlleva la necesidad de una profunda transformación y, consecuentemente, la modificación de las características del entorno para operar con eficacia. Ello, debido a que la sociedad actual se orienta cada día más hacia constituirse en una sociedad del conocimiento, exigiendo a las organizaciones un mayor aprendizaje de sí mismas y de sus procesos como un capital que le reeditarán en una competitividad permanente (Ramírez, 2009, pp. 2-7).

En este sentido, la investigación que realizó la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), recopila información sumamente valiosa que permite conocer la percepción y experiencia actual de nuestros profesores

universitarios en el rubro de la formación docente. Conocimiento que posibilita ante todo el diseño de un plan de acción institucional puntual que satisfaga las necesidades académicas identificadas.

La creación, por su parte, del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, representa por su viabilidad una oportunidad esencial para articular acciones que circunscriban los diferentes niveles educativos universitarios, en el entendido de construir un perfil docente institucional, evidentemente con los rasgos característicos de cada entidad académica, pero siempre en el marco de una normatividad que regule los elementos indispensables que garanticen la formación integral y perenne.

Poder contar con un espacio en el que se puedan analizar las experiencias de éxito y fracaso de los profesores será no solo enriquecedor. Permitirá además instruir a la comunidad académica en la sistematización de las prácticas docentes en el aula, lo cual incentivará la concientización de su personalidad y ejercicio docente a los profesores.

La ventaja competitiva de un Centro de Formación y Profesionalización Docente, va más allá de homologar criterios y trazar rumbos para el profesorado; apunta hacia entrelazar estrategias y acciones que permitan ligar de manera fehaciente los diferentes eventos académicos de formación progresiva con las necesidades específicas del profesor y, de esta forma, incidir eficientemente en la enseñanza.

El Bachillerato Universitario, así como las diversas licenciaturas que imparte la UNAM, han buscado e instrumentado diferentes planes para formar a sus profesores, pero también se han adherido a programas académicos más generales que, aunque han brindado beneficios importantes, no han podido concretar una formación integral permanente, ya sea por la falta de diversos recursos, dificultades para precisar la pertinencia de los contenidos, o bien, debido a la insuficiencia de tiempo destinado a esta actividad, entre otras causas.

Por ello, instrumentar un proyecto de mejora continua en materia de formación y profesionalización de la docencia, requiere de un organismo con las habilidades de dirección e influencia para el logro de los objetivos, caracterizado por entender la problemática y las necesidades tácitas y explícitas.

De ahí la necesidad e importancia de escuchar las voces de los profesores que participaron en los grupos focales que convocó la CODEIC –dado que permiten pulsar la situación actual del tema en cuestión–, así como las opiniones de los diferentes actores del amplio entramado académico institucional a fin de impulsar, desarrollar y administrar de manera óptima la enseñanza universitaria.

La productividad es mayor cuando se establecen tareas de orden, integración y supervisión en los procesos: elementos relevantes para la obtención de las aspiraciones que se formulen (Ramírez, 2009, pp. 2-7). De tal suerte que el factor humano se coloca por encima de todos los demás recursos organizacionales, convirtiéndose

en el elemento principal para la evolución competitiva, puesto que es a través de las personas que se pueden realizar las cosas (Ramírez, 2009, pp. 2-7). No obstante, las personas requieren también de dirección para trabajar con eficacia en la consecución de los objetivos (Ramírez, 2009, pp. 2-7). Una orientación que les permita prepararse concienzudamente y les garantice el camino a la excelencia. Preparación para la que, por consiguiente, un Centro de Formación y Profesionalización Docente es indispensable para una institución educativa como la nuestra.

Poder contar con un referente que modele los procesos más convenientes para la enseñanza, inclusive los espacios propicios para generar ambientes de aprendizaje, así como las tendencias disciplinares, entre otros aspectos, facilitará la participación del colectivo docente universitario en su desarrollo y fortalecimiento académicos.

Coordinar, a su vez, los distintos agentes formativos, tendrá un impacto positivo en la resolución no solo de las insuficiencias planteadas por los profesores entrevistados, sino también en el fortalecimiento de las múltiples prácticas exitosas ya existentes, además de ofrecer otras propuestas congruentes y contundentes con las necesidades expresadas.

Gracias a ello, con el nuevo proyecto junto con la participación de las entidades académicas, se abre una enorme posibilidad para inducir la generación de una nueva línea de actuación, fundamentada en el intercambio de experiencias y opiniones, con el fin de detonar una oferta de formación académica sin precedente.

Referencias

- ENP, UNAM. (1986). Plan de trabajo para la Escuela Nacional Preparatoria. México: UNAM.
- ENP, UNAM. (1995). Plan de Desarrollo Académico de la Escuela Nacional Preparatoria, 1995-2000. México: UNAM.
- ENP, UNAM. (2018). Calendario de actividades del Programa de Formación de Nuevo Ingreso (PROFORNI). Documento interno de la Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico de la ENP. México: UNAM.
- Eusse, O., Murillo, H., & Uribe, M. (1987). Programa de Formación de Profesores del Centro de Investigación y Servicios Educativos y sus lineamientos teóricos-metodológicos. *Perfiles Educativos*, (38), 20-41.
- Gaceta UNAM. (Marzo, 1965). Se inicia la formación de profesores de carrera. pp. 1-2 y 4. México: UNAM.
- Gaceta UNAM. (Abril, 1985). Programas de Superación Académica para el Bachillerato de la UNAM. pp. 2-3. México: UNAM.
- Gaceta UNAM. (Julio, 1985). Programa Académico. pp. 3. México: UNAM.
- Pérez, G. (1987a). La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. *Perfiles Educativos*, (38), 6.
- Pérez, G. (1987b). La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. *Perfiles Educativos*, (38), 18.
- Ramírez, G. L. (2009). Características del estilo de liderazgo en una institución educativa mexicana del sector público del nivel medio superior (tesis de licenciatura). México: FES Iztacala. UNAM.
- Rodríguez, R. (1984). Estadística sobre los cursos de formación docente en el bachillerato del CCH. *Cuadernos del Colegio*, (25), 33- 42.
- Romo, L. E., Sánchez, H., Becerra, E. & Oropeza, R. (1998). *La Escuela Nacional Preparatoria. Raíz y corazón de la Universidad*. México: UNAM.

CAPÍTULO XIII

EXPERIENCIAS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

JOSÉ RUIZ REYNOSO

Introducción

La formación de profesores es un reto que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha tomado con responsabilidad desde su fundación; los rectores la han incluido en sus programas de trabajo como un aspecto fundamental para el fortalecimiento de la institución y, sobre todo, para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, el Dr. Melchor Sánchez Mendiola, responsable de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), nos invitó a participar en el Comité para diseñar el primer Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM, proyecto incluido en el Plan de Desarrollo Institucional del rector Dr. Enrique Graue Wiechers.

El Comité integrado por académicos de diferentes dependencias sería el encargado de iniciar el proyecto, aportando la experiencia que cada uno había adquirido en sus áreas de responsabilidad, partiendo de las condiciones actuales de la educación y con apego a las normas institucionales, se pretende que el Centro sea el encargado de fijar las políticas de formación y actualización, y de elaborar programas adecuados con cursos y talleres para todos los niveles y figuras académicas existentes en la Universidad.

El diseño del Centro incluiría el desarrollo de un espacio equipado con tecnología de punta, así como asesores de primer nivel para fortalecer y motivar la formación de los docentes en un ambiente agradable.

Por lo anterior, en este artículo se hace una recopilación de la información más relevante sobre los antecedentes de programas de formación que se han aplicado a lo largo de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), también, se fundamenta la importancia de la preparación docente en este nivel educativo, y se comparten, de manera general, las experiencias de la puesta en marcha del Programa de Profesionalización del Docente en la Educación Media Superior, implementadas por la Dirección General del Colegio durante el periodo 2016-2018.

Finalmente, se hace una conclusión donde se resalta la importancia de contar con un Centro de Formación Docente de la UNAM.

Antecedentes de la formación docente en el CCH

Los programas de formación docente en el Colegio han evolucionado de acuerdo con las políticas educativas del país y de la propia Universidad, considerando las necesidades y demandas de los profesores y alumnos; también, de los planes de trabajo de las autoridades en turno. Por lo que se presenta una reseña de los programas de formación implementados a lo largo de los 46 años de existencia del CCH.

Antes de la creación del Colegio, el ahora desaparecido Centro de Didáctica de la UNAM (1969), que dependía de la Dirección General del Profesorado, bajo la dirección del Ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, ya promovía la importancia de la preparación de los profesores en aspectos pedagógicos y didácticos, asimismo, se estimulaba el intercambio de experiencias entre la comunidad docente.

A partir de la fundación del CCH en 1971 y hasta 1975, este Centro de Didáctica atendió la formación de su profesorado, considerando dos aspectos fundamentales: el primero fue atender el nuevo Modelo Educativo planteado por el rector Pablo González Casanova; y, el segundo, enfocado a la capacitación de los nuevos profesores, ya que la mayoría de ellos carecía de experiencia docente, algunos incluso todavía eran estudiantes de los últimos semestres de la carrera, por lo que se fortaleció la formación inicial, proporcionando a los docentes elementos teóricos y prácticos para adaptarse a la nueva metodología de la enseñanza que exigía este proyecto educativo.

Dadas las condiciones complejas para poner en marcha el modelo del Colegio, en ese entonces innovador, fue fundamental el Programa Nacional de Formación de Profesores (1972), implementado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en cooperación con las universidades del país, cuyos objetivos eran: mejorar la formación de profesores de acuerdo con su antigüedad y propiciar la preparación de herramientas para el ejercicio de la docencia.

Posteriormente, en 1977, con la fusión del Centro de Didáctica de la UNAM y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que implementó el Subprograma "B", denominado Especialización para el Ejercicio de la Docencia, este fue un proyecto muy importante para el fortalecimiento de la formación docente de varios profesores del Colegio.

Así, desde 1977 y hasta 1983, el Colegio con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y el CISE, impartió cursos de formación sobre actualización de contenidos, capacitación pedagógica y didáctica, técnicas educativas e iniciación a la investigación educativa. Iniciando así la profesionalización de los profesores del nivel medio superior.

Como parte de esta política de formación docente, el 28 de marzo de 1985, el Consejo Universitario aprobó el Programa de Superación Académica para la

Enseñanza Media Superior, que se suponía debía fortalecer la carrera docente, la formación y actualización; además de promover la titulación de los profesores.

Para continuar reforzando la formación docente en el bachillerato, en 1994 con el apoyo de Fundación UNAM y coordinado por la Secretaría General de la UNAM, se creó el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS), con la finalidad de formar líderes docentes bien preparados, para cimentar una vida académica productiva que incidiera en el fortalecimiento del bachillerato.

El PAAS incluyó la actualización disciplinaria y el desarrollo de habilidades en idiomas, cómputo y redacción, así como una estancia en el extranjero. Los participantes tuvieron una formación de aproximadamente 1,680 horas. Las disciplinas incluidas fueron biología, física, matemáticas, química, historia, lengua y literatura, filosofía y psicología. Participaron aproximadamente 27 entidades académicas de la UNAM, cuatro instituciones nacionales y cinco países: Canadá, Estados Unidos, España, Inglaterra y Francia.

El Programa atendió ocho generaciones con la participaron de 429 profesores del CCH, algunos de los cuales recibieron plazas de carrera y fueron designados coordinadores de seminarios para apoyar la formación de profesores de asignatura y para la elaboración de materiales didácticos.

En cuanto a legislación, es importante mencionar que en 1997 el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) aprobó las políticas académicas generales para el fortalecimiento del bachillerato de la UNAM, donde plantea, en su apartado 2.2, las características de los programas de formación docente: "Ofrecer programas de capacitación permanentes, continuos, a mediano y largo plazo, que incluyan diplomados y maestrías en docencia, que atiendan los distintos grados de experiencia docente de los profesores, y las necesidades de los planes y programas de estudios" (CAB, 1997).

Durante la huelga de 1999 se implementó el Programa Emergente de Formación, donde se impartieron diversos cursos para profesores de nuevo ingreso, conocidos como cursos del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), desarrollados por la DGAPA. Desde su origen el PASD ofrecía actualización y superación académica a través de cursos y diplomados orientados a la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria.

En el 2000, el CCH ofreció el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED), en el que se aplicó el modelo de docencia asistida que contribuyó al proceso de transición entre los profesores de mayor antigüedad y los de nuevo ingreso, en este programa se trabajaron la planeación, ejecución y evaluación de la actividad docente.

Algo muy importante de resaltar fue la aprobación, en el 2001, por parte del Consejo Académico del Bachillerato de los Lineamientos Generales para el Sistema

de Formación de Profesores de Bachillerato de la UNAM (en su versión preliminar), que incluía un apartado sobre la problemática de la formación de profesores y otro sobre el perfil deseable del profesor de bachillerato (CAB, 2001). Es necesario destacar que dichos lineamientos han influido profundamente en los programas de formación y actualización implementados en el Colegio.

Otra acción que se llevó a cabo para incrementar la calidad de los profesores del bachillerato de la UNAM, ocurrió cuando el Consejo Universitario aprobó en el 2003 la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), cuyo objetivo es formar profesionales altamente calificados para ejercer la docencia en el nivel de la Educación Media Superior, al proveer a sus egresados de elementos conceptuales y metodológicos que le ayuden en el ejercicio de una práctica docente basada en principios sociales, éticos y educativos. Así como ofrecer una formación sólida en conocimientos psicológicos, pedagógicos y didácticos para responder a las necesidades de los alumnos (UNAM-MADEMS, 2003).

En esta serie de acciones institucionales, desde el 2004 y hasta el 2010, el Colegio continuó con la implementación de programas de formación y actualización docente; durante este periodo se aplicó el examen de conocimientos y aptitudes para los profesores de nuevo ingreso, diseñado por la Facultad de Psicología.

Con la experiencia adquirida en el 2011, la Secretaría Académica del Colegio elaboró los Lineamientos para la Formación de Profesores del CCH, que han servido de guía académica e institucional para diseñar cursos, elaborar programas semestrales, difundir las propuestas de formación entre la comunidad y evaluar los cursos por parte de los asistentes.

Asimismo, en el Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015, del Dr. José Narro, se decidió impulsar un programa de actualización para profesores de bachillerato y su articulación con otros niveles de estudio, apoyado por la creación en el CCH de un Centro de Formación de Profesores, así como la evaluación integral de la MADEMS para tomar medidas pertinentes que beneficien la formación docente.

El actual rector, el Dr. Enrique Graue Wiechers anunció en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (PDI), el diseño e implementación de un nuevo programa de formación docente presencial y a distancia, que impulse la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura y el uso óptimo de los recursos tecnológicos en el bachillerato.

De igual forma, busca fortalecer en el bachillerato los procesos de selección, capacitación, actualización y evaluación docente con énfasis en los aspectos psicopedagógicos y axiológicos. La muestra de su interés en consolidar la formación en la institución se manifiesta en su proposición de crear un Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM.

Como puede apreciarse en esta reseña, la UNAM ha realizado grandes esfuerzos, a través de los programas de formación docente, para proporcionar al profesor

de bachillerato los medios y herramientas adecuadas que le permitan desempeñar las funciones de docencia con mayor preparación y, en consecuencia, contribuir a elevar la calidad de la enseñanza e incidir en la reducción de la deserción y la reprobación en este nivel educativo.

La experiencia del CCH (2014-2018)

Después de 46 años de la aplicación de diversos programas de formación y actualización de profesores en el CCH, con base en las experiencias de las administraciones anteriores, el Dr. Jesús Salinas Herrera, mientras fungió como director general, incluyó, en el Plan General de Desarrollo (2014-2018), el Programa de Profesionalización del Docente en la Educación Media Superior con la intención de impulsar la formación y actualización constante del profesorado en los ámbitos didáctico, disciplinario y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Entre las acciones que se implementaron para alcanzar los propósitos del programa, se encuentran las siguientes:

- Impulsar la formación y actualización disciplinaria y didáctica de los profesores, a través del conocimiento y la aplicación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, acordes con la investigación y las innovaciones actuales de la educación.
- Promover la innovación de la docencia y la investigación educativa acorde con la identidad y las necesidades del bachillerato universitario.
- Fomentar la interdisciplina entre las áreas académicas, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Articular una política académica de formación y actualización del profesorado en colaboración con otras instancias académicas de la Universidad.
- Ofertar cursos estratégicos y de calidad que incidan en problemáticas específicas del bachillerato.
- Estimular la participación de los docentes en foros académicos nacionales e internacionales.
- Formar al profesorado en el conocimiento del adolescente.
- Evaluar permanentemente, la pertinencia y la calidad de los cursos de formación y actualización de los docentes.
- Promover una sólida formación humanística, social y científica.

Para alcanzar los objetivos del plan de trabajo se implementaron las siguientes estrategias:

I. Cuatro líneas prioritarias de formación y actualización que permitan articular y dar un sentido al proceso de formación institucional

- 1) Actualización disciplinaria y su didáctica.
- 2) Actualización epistemológica y teorías del aprendizaje.
- 3) Formación para apoyar el desarrollo integral del alumno.
- 4) Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación.

Estas líneas de formación se establecieron para fortalecer la actividad docente y provocar en los profesores el interés por el manejo de la didáctica correspondiente a su asignatura, fomentar la reflexión sobre las teorías que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y se incentivó la utilización de las tecnologías como herramientas auxiliares del sistema presencial del CCH.

II. Promover un proceso de desarrollo profesional distinguiendo tres etapas de formación con base a la antigüedad y permanencia laboral del docente

Se implementaron cursos y diplomados acordes con las necesidades específicas de los profesores: inicial, intermedio y avanzado, logrando fomentar la interrelación entre profesores de las distintas áreas y se aprovechó la experiencia de los profesores de carrera para formar a los nuevos profesores.

III. Promover la investigación en el ámbito de la docencia

Como parte del programa de seguimiento y evaluación de los programas de estudio actualizados, aprobados en el año 2016, se implementó el Diplomado Innovación de la Práctica Docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento. Para su aplicación se contó con una plataforma digital.

Esta estrategia fue diseñada para documentar las experiencias entre docentes y los resultados obtenidos se presentaron como ponencias en tres coloquios distintos organizados por el CCH con la participación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Secretaría General de la UNAM.

IV. Promover la formación colaborativa de profesores

Se propició el trabajo colegiado entre el profesorado de tiempo completo y el de asignatura para reflexionar de manera crítica y permanente sobre la práctica educativa. Con el fin de lograr este objetivo, el Consejo Técnico del CCH aprobó durante el 2017 y 2018 las prioridades y lineamientos institucionales sobre el programa

de formación de profesores e investigación educativa para mejorar la calidad de la docencia.

Para consolidar el programa de formación docente se aplicaron las siguientes acciones prácticas: formación de profesores de nuevo ingreso; cursos para apoyar la aplicación de los Programas de Estudio Actualizados; evaluación de cursos; apoyo al Programa de Actualización y Superación Docente del Bachillerato (PASD); firma de convenios de colaboración académica y realización de foros y coloquios sobre el bachillerato.

Durante los cuatro años de esta Dirección se logró fortalecer la formación de los profesores a través de la aplicación de un programa innovador que respondió a las condiciones de la planta docente, pero, sobre todo, se impactó directamente en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

4. La formación docente en la enseñanza media superior

En el Colegio, el profesor dirige y acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en su accionar se mezclan variables personales que determinan su labor docente como son: su salud física y mental, estado de ánimo y, en algunos casos, la edad, las condiciones laborales, la preparación disciplinaria, las habilidades pedagógicas, didácticas, metodológicas y el bajo manejo de herramientas tecnológicas.

Aunado a lo anterior, las deficiencias para reconocer las características de los estudiantes y la falta de capacidad para relacionarse con ellos, provoca que estos no se interesen por la asignatura y la abandonen.

Sin embargo, a pesar de estas condiciones, el profesor debe ser el facilitador, guía, promotor del aprendizaje en los estudiantes para:

- Formar actitudes hacia el conocimiento científico de la realidad y fomentar la curiosidad y el deseo de aprender.
- Fortalecer sus habilidades para investigar, ordenar y evaluar, a través del planteamiento y resoluciones de problemas.

García (2001), señala que alcanzar el éxito en las políticas educativas depende básicamente de la formación integral del docente.

Por eso los profesores mejor preparados utilizan sus habilidades para planear, instrumentar y adaptar materiales didácticos; evalúan el aprendizaje de sus alumnos, saben acompañarlos y orientarlos en el logro de objetivos, motivan y les despiertan el gusto por el estudio y la investigación. Palmerín & Velazco (2017) apuntan que:

La formación del profesorado debe estar encaminada a realizar una buena práctica docente, ya que ésta trasciende en el apoyo al alumno para construir el

conocimiento, crecer como persona y ubicarse como actor crítico de su entorno, es decir, en el desarrollo integral de los estudiantes. La formación docente conlleva a los profesores a la transformación del trabajo en el aula, implementando técnicas de enseñanza innovadoras propiciando ambientes de aprendizaje que redunden en beneficio del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, se puede decir que la formación docente incluye los conocimientos disciplinares de la asignatura, el conocimiento de teorías y metodologías educativas vigentes, el manejo de aspectos didácticos y pedagógicos aplicados en el aula y el respeto de los valores y actitudes de los estudiantes.

Conclusiones

Por todo lo anterior, se observa que el proyecto de contar con un Centro de Formación Docente de la UNAM es fundamental, porque permitirá alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que marcan los programas de estudios de la institución, se podrán aprovechar las experiencias de formación de profesores de escuelas, facultades y centros; a la par, se podrán diseñar políticas y lineamientos de formación que incluyan la planeación, la organización y evaluación de los programas en beneficio de la calidad educativa.

Un Centro de Formación Docente que atienda y entienda que existe pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas en los procesos de formación y profesionalización de los docentes.

Un Centro que garantice la continuidad a los programas de formación independientemente de las administraciones en turno, que logre consolidar un proyecto integral a largo plazo, que realice continuas evaluaciones de los resultados alcanzados.

Esperando que el proyecto de un Centro de Formación Docente de la UNAM se haga realidad.

Referencias

- Arredondo, M. (1989). La Formación del Personal Académico. En A. Díaz Barriga y M. Arredondo (Comps), *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios: Teoría y Experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Cabello, V. & Murillo, H. (1988). Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH. *Perfiles Educativos*, 40, 36-50.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2015). *Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2017). Cuadernillo de Orientaciones 2017-2018. *Suplemento especial Gaceta CCH*. México: UNAM.
- Consejo Académico del Bachillerato. (1997). *Políticas Generales para el Fortalecimiento del Bachillerato de la UNAM*. México: UNAM.
- Consejo Académico del Bachillerato. (2001). *Lineamientos generales para el sistema de formación de profesores de Bachillerato de la UNAM*. (Versión preliminar). México: UNAM.
- Díaz, F. & Hernández G. (2010). *Estrategias Docente para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill.
- García, J. (1999). *Formación del profesorado: necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- Graue, E. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. México: UNAM.
- Morán, P. (2006). *La Docencia como Actividad profesional*. México: Gernika.
- Narro, J. (2012). *Plan de Desarrollo 2011-2015*. México: UNAM.
- Palmerín, M. & Velasco, D. (2017). La importancia de la Formación Docente en el Nivel Medio Superior. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/caribe/2017/11/importancia-formacion-docente.html>
- Patiño, H. (2015). ¿Qué hacen los docentes de excelencia? Claves para la formación humanista en la Universidad. México: Universidad Iberoamericana.
- Salinas, J. et al. (2018). *Informe del Seminario Central de Actualización y Formación de Profesores (2016-2017) CCH*. México: UNAM.
- Salinas, J. (2014). *Plan General de Desarrollo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades 2014-2018*. México: UNAM-CCH.
- Salinas, J. (2018). *Informe Gestión Directiva 2014-2018*. México: UNAM-CCH.
- UNAM-MADEMS. (2003). *Documento de Creación del Programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. México: UNAM. Recuperado de <http://madems.posgrado.unam.mx/alumnos/plan.pdf>

CAPÍTULO XIV

POR UNA CONSTANTE TRANSFORMACIÓN DE LA DOCENCIA EN B@UNAM

JACKELINE BUCIO

*“Aquí, cada aprendiz construye
una sólida cultura fundamental
para pensar y transformar el mundo”.*
Misión de B@UNAM

En marzo de 2007, el Bachillerato a distancia (B@UNAM) inició operaciones con el objetivo de proporcionar estudios de calidad, de nivel medio superior, a mexicanos en el extranjero: “El propósito es que adquieran una cultura científica, tecnológica y humanista conformada prioritariamente por capacidades básicas, es decir, por los instrumentos y habilidades para construirla, mantenerla vigente y renovarla durante toda la vida” (B@UNAM, Proyecto de creación del plan de estudios, 2006, p.3).

Una comisión conformada por 45 profesores tanto de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), de la Escuela Nacional Colegio Ciencias y Humanidades (ENCCH), representantes del Consejo Académico del Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), con el apoyo de distinguidos académicos e investigadores de la UNAM, trabajó durante un año en la consolidación de un mapa curricular interdisciplinario de 24 asignaturas y los tres cursos propedéuticos que actualmente lo conforman (Villatoro & Vadillo, 2009).

Este modelo innovador, requería a su vez un tipo de acompañamiento académico no tradicional. Las figuras de asesor y tutor se crearon con este propósito y resultan centrales en este modelo:

- El asesor es un docente, experto disciplinario en los contenidos del curso, que cubre el perfil profesiográfico indicado en cada uno de los programas, y además ha realizado la certificación correspondiente a la asignatura que desea impartir.
- El tutor es un especialista en psicología educativa o pedagogía. Su función es dar seguimiento a aspectos de carácter psicopedagógico y motivacionales de los estudiantes. Trabaja en equipo con el asesor para diseñar intervenciones

educativas que potencien los aprendizajes. Ha realizado el proceso de certificación correspondiente a este perfil.

- El coordinador operativo se encarga de supervisar la adecuada gestión del programa, tomando en cuenta los diferentes contextos donde se imparte.

Modelo de certificación docente de B@UNAM

El Consejo Universitario estableció que la certificación de asesores y tutores quedaba a cargo de la entonces Coordinación del Bachillerato a distancia, instancia que diseñó el modelo de certificación que se emplea actualmente y que se describe a continuación. De manera previa al proceso se requiere:

- Entregar documentación profesional que demuestra estar titulado en las carreras indicadas para el perfil profesiográfico mencionado en el programa de estudios de la asignatura que se desea impartir.
- Comprobar, al menos, dos años de experiencia docente en el nivel medio superior o superior.
- Realizar una prueba psicométrica y una entrevista.

Realizado lo anterior, se informa a los aspirantes que cumplen adecuadamente estos tres requisitos sobre las fechas en las que se realizará el proceso de certificación. Se trata un proceso de 122 horas en total que implica las siguientes etapas:

- Una sesión de inducción (2 horas, presencial).
- Curso en línea (80 horas, 4 semanas, en línea).
- Seminario de la asignatura (16 horas, presencial).
- Curso en línea sobre asesoría a distancia (20 horas, en línea).
- Taller de plataforma (4 horas, presencial).

Vivirlo para enseñarlo

En la sesión de inducción se presenta el modelo B@UNAM, el mapa curricular y se detalla la logística del proceso de certificación. Los aspirantes reciben entonces datos de inscripción a la asignatura que desean impartir y cursan, durante cuatro semanas y en rol de estudiante, todo el programa académico de la asignatura, incluida la entrega de actividades. Cada semana el aspirante resuelve un cuestionario, a manera de bitácora académica, que le permite reflexionar acerca de cada una de las actividades, su pertinencia, las dificultades de elaboración o entrega, los criterios de evaluación, etcétera. Este cuestionario se envía al asesor formador al final de cada semana del curso y se comenta de manera presencial en el seminario.

Los asesores formadores tienen la ardua tarea de guiar a los asesores aspirantes no solo a través del contenido disciplinar, sino también a través de las particularidades técnicas del envío de archivos, de las razones acerca de los tiempos y formas de entrega de cada actividad, acerca del tipo de retroalimentación que se puede proporcionar a los estudiantes y, sobre todo, dan ejemplo modelando a partir de su propio trabajo de retroalimentación. A partir de este modelaje, el asesor en formación reflexiona sobre la importancia de construir una presencia docente en línea, por medio de organización, disciplina y constancia en el manejo de sus tiempos de respuesta y evaluación de actividades.

Al final de la asignatura, los aspirantes acuden a un seminario que les permite discutir sus impresiones y la vivencia como estudiantes. El proceso de formación, hasta este punto, se evalúa por medio del siguiente formato cuyo llenado está a cargo del asesor formador:

Figura 1. Formato de evaluación de los aspirantes a asesores

B@UNAM	CERTIFICACIÓN DE ASESORES			
Nombre del candidato				
	Curso/asignatura	Fecha		
Nombre del asesor (a) _____				
Requisitos:				
100% asistencia a seminario () Sí () No Calificación mínima del curso o asignatura: 8 sin redondeo () Sí () No				
Rubros a evaluar	Evaluación	Puntaje acumulado		
Curso o asignatura				
Calificación en curso o asignatura				
100% actividades contestadas				
100% actividades evaluadas a tiempo				
Generales		Poner 1 antes de la opción elegida:		
Ortografía, puntuación y redacción	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
Claridad de expresión escrita	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
Conocimientos	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
Actitud	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
Seminario				
Calidad en respuestas al cuestionario	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
Pertinencia de participaciones	Excelente	Bien	Regular	Deficiente
Puntaje total				
Comentarios del formador: _____				
¿Se recomienda su certificación? () Sí () No Firma: _____				
Nombre formador: _____ Firma B@UNAM: _____				
Media grupal de puntajes totales: _____				

La identificación con el modelo, con la educación en línea y con la propia asignatura, representan criterios importantes a demostrar a lo largo de la comunicación con los asesores formadores y en los seminarios, puesto que se parte de: “la idea de contar con asesores comprometidos que al estar identificados con el curso que impartirán, encontrarán la mejor manera de apoyar el aprendizaje de los alumnos utilizando estrategias de trabajo dinámicas, creativas y altamente estimulantes, producto de su gusto por impartir su curso o asignatura” (González, 2013, p. 69).

Finalmente, el curso en línea sobre asesoría a distancia conduce a los asesores en formación a través de temas como el manejo de herramientas web, teoría reciente sobre entornos digitales de aprendizaje y manejo del lenguaje. La comunicación en entornos en línea es un reto constante para asesores y tutores: una vez en el trabajo cotidiano entre estas dos figuras, este intercambio de mensajes escritos representa una oportunidad de mejora constante para ambos, en términos de habilidades para la expresión y la comunicación asertiva. El tutor apoya no solo al estudiante, sino también a los asesores con estrategias efectivas que observa de otros profesores. La figura del tutor es también una vía de diseminación de estrategias efectivas. Producto de la investigación en estrategias de terapia breve aplicadas a este modelo de estudio, recientemente se aprobó la publicación del manual *Consejería en línea. Un modelo centrado en soluciones* (Vadillo, 2019), material que se integrará al proceso de formación, tanto para asesores como tutores. Se trata, además, de un momento importante en cuestión de terminología, pues se inicia la sustitución del concepto de *tutoría* y por el de *consejería*.

Finalmente, el taller de plataforma permite al asesor conocer los detalles técnicos para la gestión de la comunicación con el grupo, la asignación de calificaciones, la revisión de exámenes, apertura de foros y posibilidades para la compartición de archivos, así como el envío de comentarios y retroalimentación.

Para el modelo B@UNAM, el asesor no solo es el experto en la disciplina, también es un aprendiz que ha demostrado, con niveles de excelencia, sus habilidades profesionales de la asignatura que impartirá en línea. Un promedio mínimo de 8 es necesario para considerar como aprobada esta etapa de la formación.

Así pues, la misión de B@UNAM (epígrafe inicial de este capítulo), emplea estratégicamente la palabra aprendiz para incluir, justamente, a todos los que participamos en este proyecto, sea en el rol de asesor, tutor o estudiante.

Una vez que se encuentran certificados, asesores y tutores deben participar en actualizaciones periódicas que se dan como resultado de modificaciones al contenido (se realizan cada seis meses para mantener actualizadas las asignaturas), o a causa de una migración a versiones más recientes de la plataforma. La participación en estas actualizaciones permite a asesores y tutores mantenerse vigentes en la base de datos que se emplea para la contratación.

A través de este proceso se han otorgado 2,570 certificaciones de asesor (un mismo asesor puede tener varias certificaciones) y 185 de tutor (un tutor puede además tener certificaciones de asesor). Durante el periodo 2017-2018 fueron contratados 286 asesores y 26 tutores. Esta cifra es variable y se modifica en cada periodo de acuerdo a los nuevos programas o proyectos que incorporan el modelo B@UNAM a su oferta.

Asesores y tutores son evaluados al final de cada curso, tanto por las coordinaciones de B@UNAM como por los estudiantes, a partir de instrumentos que consideran aspectos académicos, tecnológicos y de gestión. El resultado de estas evaluaciones se agrega a los criterios de recontractación para cursos posteriores.

Por su parte, los asesores, al término de cada curso, entregan un reporte donde describen, de manera cualitativa y cuantitativa, las particularidades del curso, las estrategias que junto con el tutor se diseñaron para situaciones específicas, así como la descripción de problemas técnicos o fallas de plataforma. Los coordinadores académicos revisan estos reportes y atienden a la brevedad las observaciones presentadas. Esta forma de trabajo representa un ciclo de mejora y comunicación constante que permite el adecuado funcionamiento y mantenimiento del programa.

Actualización continua e investigación

B@UNAM promueve constantemente la organización de eventos de actualización académica. En 2012, por ejemplo, B@UNAM impartió un seminario de edición de artículos en Wikipedia. Alrededor de 300 asesores de diferentes áreas disciplinares participaron en ellos y esto fue el inicio de una cercana relación con los representantes de Wikimedia México, misma que ha fructificado en trabajos de colaboración para proyectos más grandes como la realización de editatones organizados por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (Alcázar, Bucio & Ferrante, 2018). El uso que los estudiantes hacen de Wikipedia, era una queja constante de los asesores en los seminarios de actualización; para atender esta situación se realizó una solicitud a los representantes de Wikimedia México para impartir charlas sobre el funcionamiento de esta enciclopedia en línea, a partir de lo cual los asesores participan en la edición de artículos cuando identifican errores o inconsistencias.

B@UNAM se ha interesado recientemente por la implementación de *chatbots* y sistemas de tutoría inteligente para la atención a los estudiantes¹, motivo por el cual, en noviembre de 2018, se realizó una jornada académica, con la participación de expertos en la materia². Otras jornadas han atendido temas como el involucramiento y emociones en el aprendizaje de las matemáticas o el papel del libro en

¹ Se ha recibido para este proyecto apoyo del PAPIIME PE407118.

² Jornada académica "Sistemas de tutoría inteligente": <https://goo.gl/57GCAf>

la vida del estudiante de un programa en línea. Estas actividades permanecen en nuestro repositorio y están disponibles para consultas posteriores³.

B@UNAM, a través de la CUAED, canaliza oportunidades de superación académica para sus asesores: en 2018 se becó a 6 asesores para cursar el Diplomado de literacidad académica, organizado por la Secretaría de Desarrollo Institucional y la CUAED, se cuenta también con becas para el Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia, impartido en modalidad en línea por la CUAED, y se absorbe el costo de algunos encuentros académicos como el del SUMEM, para profesores de matemáticas.

El portal de cursos abiertos de formación docente⁴ de B@UNAM ofrece cursos autogestivos de 20 horas sobre temas de relevancia para el bachillerato: Filosofía del Siglo XXI, Globalización, Nuevas Tecnologías en los Estudios Geográficos, Extremismo Religioso y Política del Siglo XXI, Epigenética, Epidemias Emergentes, En Geografía la Forma es Fondo, Innovación Tecnológica y Geográfica, Bioética, Género, Problemas Estructurales de México, Sustentabilidad, Elasticidad Económica, Organismos Modificados Genéticamente, y se siguen integrando nuevos cursos con el enfoque de actualización a lo largo de la vida, es decir, no únicamente en la disciplina en la que fuimos formados, sino como una vía de actualización integral de los docentes como ciudadanos del mundo actual. Esta oferta acerca a: “investigaciones y propuestas científicas y académicas vigentes, producto del trabajo de especialistas en cada área. Los expertos desarrolladores de estos cursos son especialistas en la materia, con sólidas trayectorias académicas [...] El trabajo colaborativo entre todo el equipo es fundamental para que el resultado sea positivo” (Herrera, Álvarez & Venegas, 2017).

Respecto a la publicación de experiencias educativas en modalidad a distancia, B@UNAM invita de manera constante a los asesores a publicar sus hallazgos y reflexiones académicas en la Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia⁵, publicación que alberga la memoria de los aprendizajes de la Red de Bachilleratos Públicos a Distancia en México.

Desde 2013, dos veces al mes, se distribuye el *Boletín 1020*, publicación que aborda temas de innovación educativa y aspectos emergentes sobre docencia en línea. Con sus 108 números, este boletín ha dado cuenta de evidencia útil y reciente para la mejora académica de cada uno de los lectores⁶.

Como se ha visto hasta ahora, la actualización permanente es fundamental para B@UNAM, por ello se incluyen los siguientes aspectos en los estándares de calidad que se han fijado para evaluar este programa (Vadillo, 2009) (tabla 1).

³ <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/bunam>

⁴ <http://formaciondocente.bunam.unam.mx/?a=b>

⁵ <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd>

⁶ Boletín 1020. Responsable: Dra. Guadalupe Vadillo <https://boletin1020.bunam.unam.mx>

Tabla 1. Indicadores de calidad del programa

Estándar	Indicador
Existe un programa sistemático de certificación, capacitación y actualización de asesores	Todo asesor está certificado y cuenta con una capacitación y actualización de al menos 20 horas al año
Existe un programa sistemático de certificación, capacitación y actualización de tutores	Todo tutor está certificado y recibe capacitación y actualización al menos 20 horas al año
Los asesores promueven comprensiones profundas del material	Las evaluaciones sobre el desempeño del asesor por parte de los estudiantes de cada grupo son de mínimo 9 puntos en promedio (en una escala 0 a 10)
Los tutores promueven una adecuada integración del estudiante a B@UNAM	Las evaluaciones sobre el desempeño del tutor por parte de los estudiantes de cada grupo son de mínimo 9 puntos en promedio (en una escala 0 a 10)

Decálogo del asesor B@UNAM

En 2011, profesores del Programa de Educación Digital de la Universidad de Edimburgo publicaron una primera versión del *Online teaching manifesto*⁷, una serie de postulados e ideas que han estado en constante revisión desde entonces y que intentan describir la filosofía educativa de este grupo. Emulando este esfuerzo, presentamos aquí una primera versión sobre la labor de la docencia en línea en B@UNAM, misma que se intenta transmitir en los procesos de certificación docente:

- 1) Nos hemos especializado en arquitectura del aprendizaje: diseñamos experiencias personalizadas a partir de los contenidos planteados para el curso.
- 2) Nuestro espacio de trabajo es la plataforma. Cuidamos y atendemos con esmero nuestra presencia en este espacio.
- 3) Realizamos un atento seguimiento a los ingresos y entrega de actividades, pero también al desarrollo de saberes y estado de ánimo de nuestros estudiantes. Acompañamos cada día sus aprendizajes de una manera integral.
- 4) Nuestro manejo del tiempo es diferente al convencional. Hacemos todo lo posible por estar ahí cuando el estudiante lo necesita.
- 5) Nuestros mensajes guían y motivan, así que los enviamos siempre personalizados, en el momento adecuado y con sugerencias de trabajo precisas. Escribir

⁷ <http://digital.education.ed.ac.uk/>

únicamente “muy bien” como retroalimentación a las actividades no nos parece aceptable. Nos esforzamos por asegurar calidad y calidez en cada uno de nuestros comentarios.

- 6) Anticipamos los problemas y situaciones complicadas a las que se pueden enfrentar los participantes de un curso y hacemos todo lo posible para facilitarles el camino.
- 7) Comunicarnos en línea requiere nuevas habilidades que procuramos cultivar y mejorar día a día.
- 8) La comunicación con los tutores y coordinadores refuerza el apoyo que proporcionamos, nos hace un equipo más fuerte. Disfrutamos formar parte del trabajo colegiado y participamos activamente en reuniones, seminarios, convocatorias y la constante mejora de las asignaturas.
- 9) El plagio es una falta académica grave, no tiene cabida en nuestra práctica. Nuestros esfuerzos se orientan al reforzamiento de la ética académica y hacia el respeto total de la propiedad intelectual.
- 10) Para nosotros la distancia no es un obstáculo, ¡es nuestra mejor herramienta!

El punto 10 del *Online teaching manifesto* resume, en muchos sentidos, la idea que tenemos sobre la educación en línea en B@UNAM, y por ello se recupera aquí textualmente: “Don’t succumb to campus envy: we are the campus”.

Sobre redes, terminología y una propuesta

*“You can dance in a hurricane,
but only if you’re standing in the eye”.*

Brandi Carlile, *The eye*

Los seminarios presenciales de los que se ha hablado anteriormente son, con frecuencia, también el inicio de redes informales de pares académicos que se buscan constantemente para intercambiar experiencias o solicitar ayuda en aspectos técnicos de la plataforma o de manejo de recursos web. De acuerdo con estudios presentados por Reimers:

Teachers learn from their peers, and those with more supportive peers become more effective. Novice teachers increase their effectiveness more rapidly when they have skilled colleagues teaching in the same grade or when they have opportunities to learn from colleagues in their schools. This research also highlights the importance of networks of schools in supporting teacher improvement, and teachers who do

their initial education practicums in schools with less developed support networks are less effective upon graduation (2018, p.23).

Esto coincide con dos hallazgos de la OECD en diferentes documentos: el principio de aprendizaje número 7 propuesto del *Handbook for Innovative Learning Environments*, en su reformulación para profesores, menciona que los ambientes de aprendizaje deberían ser espacios: “where there is *horizontal connectedness* to which educators centrally contribute – across activities and subjects, in- and out-of-school and with other schools, groups and organisations with which the educators are connected” (OECD, 2017, p. 27). Mientras que en *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*, se concluye que en el desarrollo profesional de alta calidad son factores de éxito las:

[...] opportunities for discussion of active learning methods, increased collaboration among colleagues, and the time and resources to plan and innovate with other teachers [...] Additionally, ensuring that there are multiple avenues for teachers to receive feedback on their work, and promoting the use of comprehensive sources of information and data for teacher appraisal, are also key to supporting the continuous improvement of teachers and, ultimately, schools. As we move into the future, these practices should therefore be supported and encouraged to further nurture quality teaching (OECD, 2018, p.56).

La renovación curricular de B@UNAM para el 2019, se encuentra contextualizada dentro del paradigma de la complejidad, la noción de transdisciplina y el escenario conectivista del aprendizaje, por lo que hay una atención especial en las redes, nodos y clústeres que se generan. Tomando estos aspectos en consideración y con miras hacia el futuro, B@UNAM contempla, con respecto a la formación docente, los siguientes cambios:

- Para el proceso mismo de renovación curricular, B@UNAM se propone recuperar la opinión y comentarios de asesores y tutores a través de un espacio que hemos denominado MatchAcadémico, el cual pretende facilitar la asociación entre colegas, a manera de una red social académica, para comentar los nuevos programas. Esto es un primer proyecto, pero la intención es que la red funcione como un espacio permanente de encuentro y búsqueda de pares para la realización de nuevas aventuras académicas.

Figura 2. Versión preliminar de la red docente MatchAcadémico de B@UNAM



- Del trabajo en esta red será posible recuperar evidencias de aprendizaje informal para validarlas de maneras alternativas, por ejemplo, a través de funciones de la plataforma para hacer visible el reconocimiento de la comunidad o el otorgamiento de insignias digitales.
- No hemos puesto como meta ofrecer propuestas de actualización docente más dinámicas, horizontales, constantes y abiertas, a través de cursos de 5 a 10 horas sobre temas como: uso de licencias Creative Commons, uso avanzado de formato APA, uso de herramientas TIC específicas como aplicaciones de realidad virtual y aumentada, herramientas de geolocalización, visualización de datos, elaboración de infografías, técnicas anotación digital, seguimiento y evaluación de artículos en Wikipedia, entre otros.

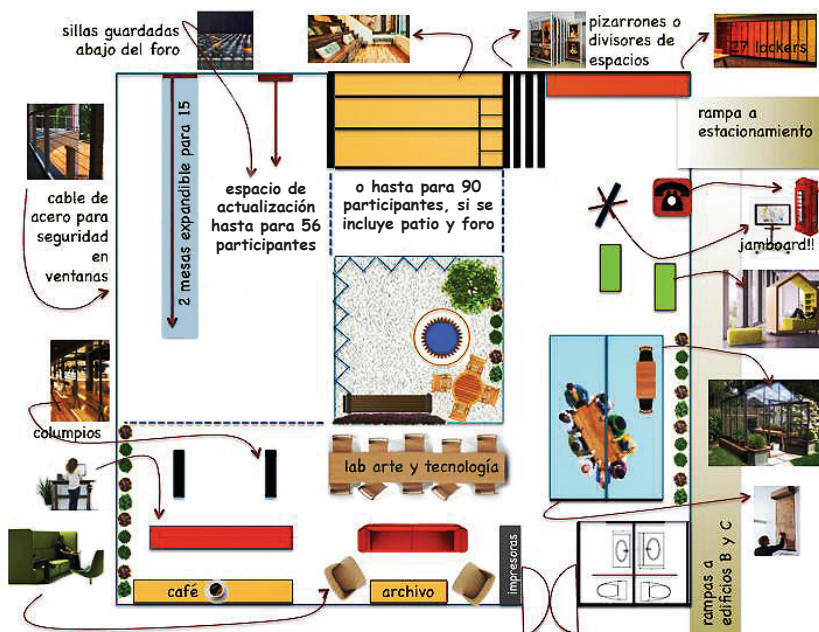
Proponer espacios físicos o digitales donde la innovación y la transformación docente se vean favorecidas, es uno de nuestros retos más grandes. En su estudio *Teachers as Designers of Learning Environments*, Paniagua e Instance (2018) identificaron tres tipos de redes que están llevando a cabo innovaciones pedagógicas exitosas y escalables: «A first group that share a common approach, “The Pedagogical Approach Network”, another group of hubs for sharing and discussing innovative practices, “The Innovation Promotion Network”, and a third group of networks providing continuous professional development, the “Professional Learning

Network”» (p. 159). MatchAcadémico intenta trascender las redes de desarrollo meramente profesional para atender también redes que se nutran de discusión sobre enfoques pedagógicos (enseñanza basada/informada en evidencia), así como redes de promoción de innovaciones, por ejemplo, *design thinking* (Elmore, 2018) o metodologías ágiles.

Tomando en cuenta investigaciones como la de Nordquist & Fisher (2018), los espacios que sirvan a este propósito deberán ser, tanto en su forma física como virtual, escenarios que den continuidad al aprendizaje a través de todo el *learning landscape* (edificio, campus, e incluso de la ciudad), además de lo que se genera en las aulas. Por otro lado, Nordquist & Fisher plantean los siguientes tres principios: cada espacio debe fomentar múltiples posibilidades de diálogo entre los participantes, permitir la visualización del conocimiento y los aprendizajes de todos, y favorecer la colaboración entre pares a partir de múltiples formas de agrupación. Según Nordquist, los espacios que mejor cumplen estos principios y que dan una continuidad natural al aprendizaje son los cafés. En una reciente visita de este investigador a la UNAM (organizada por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular), Nordquist insistió en la importancia de aprender de los ambientes que se observan en los cafés de la colonias Roma y Condesa en la Ciudad de México, y enfatizó que no tiene que ver con un estatus socioeconómico particular, sino con la innovación y la creatividad para proponer espacios que propicien los tres principios ya mencionados: el diálogo, la visualización de los aprendizajes y el aprendizaje entre pares.

B@UNAM ha presentado una propuesta para la creación de un laboratorio de trabajo que coincide con estos principios. Se trata de un espacio horizontal, sin oficinas tradicionales para el *staff* o para la dirección, donde cada área se convierte día a día en lo que se requiere y donde la visualización de los aprendizajes es la prioridad. Además de nuevas dinámicas de colaboración para quienes laboramos físicamente en B@UNAM, este laboratorio permite ofrecer propuestas innovadoras de transformación docente, difíciles de suceder en el auditorio o la sala de videoconferencias, nuestras actuales instalaciones para la formación presencial. Dentro de los espacios flexibles de la propuesta se encuentra un foro para 20 personas que puede servir ya sea como espacio de formación, integración de proyectos o discusión de ideas. Además, se propone otra área para la impartición de talleres, seminarios y conferencias, expandible hasta para 50 personas y que puede conectarse con el foro para proporcionar una atención hasta para 80 personas. Una serie de mamparas móviles permiten delimitar espacios durante periodos de actividad específica. Esta idea de movimiento y multiplicidad de uso de una misma área transmite también la flexibilidad que caracteriza al programa B@UNAM. La figura 3 es una representación visual de la propuesta:

Figura 3. Plano de la propuesta, realizado en 2018 por el equipo de B@UNAM



Llegamos así al punto de una breve discusión sobre terminología. La expresión *cursos de formación* se encuentra lejana de todos los aspectos que hemos comentado hasta aquí: un *curso* es una propuesta educativa que implica la revisión de determinados contenidos dentro de un periodo preciso y bajo la supervisión de un experto que conoce el tema propuesto, mientras que la palabra *formación* implica la existencia de algo que no cuenta con la forma adecuada, forma que le es necesaria para adquirir determinada validez. Sin embargo, un docente ha sido ya *formado* en muchos aspectos, y probablemente lo que más necesita son oportunidades de innovar y compartir lo que se encuentra pensando y experimentando, tanto en las aulas como en su vida académica, es decir redes, como se mencionaba antes. Por lo anterior, en B@UNAM intentamos concebir los *cursos* como experiencias dinámicas y abiertas (en tiempo y espacio), mientras que la *formación* es vista como transformación (pues todos los participantes, los docentes también, cambian de alguna manera). Así, podemos hablar de *experiencias constantes de transformación docente* como alternativa para evitar una interpretación estática y rígida de la *formación docente* .

La palabra *transformación* implica, por otro lado, la idea de movimiento, pero en la época actual no es suficiente realizar solo UN cambio, sino mantenerse en él, habilidad que en palabras de Astro Teller, CEO de los proyectos Google X, ha tomado el nombre de *estabilidad dinámica*. La entrevista documentada por Friedman lo expone así:

[...] what we are experiencing today, with shorter and shorter innovation cycles, and less and less time to learn to adapt, “is the difference between a constant state of destabilization versus occasional destabilization”. The time of static stability has passed us by, he added. That does not mean we can’t have a new kind of stability, “but the new kind of stability has to be dynamic stability. There are some ways of being, like riding a bicycle, where you cannot stand still, but once you are moving it is actually easier. It is not our natural state. But humanity has to learn to exist in this state (2016, p. 44).

Clarke & Ashhurst, al describir experiencias de pedagogía transdisciplinaria emplean la misma invitación a la adaptación constante, tanto de maestros, como de alumnos: “Like the buses in our prologue, there is constant movement and change, which is incorporated into the transdisciplinary learning experience, and teachers and students become fellow adaptive travelers in our rapidly changing world” (2018, p. 163). De ahí el título de este texto, pues la constante transformación de la docencia se observa como el medio para navegar en esa estabilidad dinámica de la que habla Astro Teller.

Weiner (2107), por su parte, ha encontrado tres aspectos comunes en los grandes centros creativos de la historia: diversidad intelectual, discernimiento para eliminar con rapidez ideas sin futuro práctico inmediato, y una cierta presencia de caos, es decir, los escenarios donde se propicia la discusión y el intercambio de ideas diversas, donde se valora y promueve el reconocimiento rápido del error, y donde encontramos un ambiente cómodamente caótico, tenemos el mejor caldo de cultivo para la creatividad y el aprendizaje. ¿Son así los espacios, físicos o virtuales donde actualmente estamos proporcionando la formación docente o donde podrían suceder experiencias de constante transformación de la docencia? En realidad, son así los *cafés*. La propuesta con la que cerramos estas reflexiones es acerca de la sigla o acrónimo que identifique, dé identidad e invite a toda la comunidad universitaria a unirse al llamado de una constante transformación docente, quizá algo como Centro de Aprendizaje para el Futuro de la Educación, que se convierta, en la mención y acción cotidianas de los universitarios, en el CAFE de la UNAM.

Referencias

- Alcazar, C., Bucio, J., & Ferrante, L. (2018). Wikipedia Education Program in higher education settings: Actions and lessons learned from four specific cases in Mexico and Argentina. *Páginas de Educación*, 11(1), 23-36. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i1.1552>
- Bachillerato a distancia [B@UNAM] (2006). B@UNAM. Proyecto de creación del plan de estudios [documento no publicado]. México, Ciudad Universitaria: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bucio, J. (2017). 'Hablar por escrito', nuevas habilidades de comunicación en la digitalidad, *Revista Digital Universitaria*, 18(3). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num3/art25/index.html>
- Clarke, E., & Ashhurst, C. (2018). Making Collective Learning Coherent: An Adaptive Approach to the Practice of Transdisciplinary Pedagogy. En *Transdisciplinary Theory, Practice and Education* (pp. 151-165). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4_11
- Elmore, R. F. (2018). Design as Learning, Learning as Design (pp. 47-62). En R. A. Ellis & P. Goodyear (eds.), *Spaces of Teaching and Learning*. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-981-10-7155-3_4
- Friedman, T. L. (2016). *Thank you for being late. An optimist guide to thriving in the age of accelerations*. Nueva York, N.Y.: Picador.
- González, R. (2013). Quiénes son nuestros profesores: una mirada al proceso de certificación docente del Bachillerato a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 9(5). 67-71.
- Herrera Lasso y Mantilla, A. L., Álvarez Sánchez, G. & Venegas de la Torre, Á. (2017). Cursos de formación docente: un diseño a seis manos vía hangouts. *Revista Digital Universitaria*, 18(8). Recuperado de <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2017.v18n8.a5>
- Nordquist, J., & Fisher, K. (2018). The Missing Link: Aligning Blended Curricula with Physical Learning Spaces in Health Interprofessional Education (pp. 195-220). En R. A. Ellis & P. Goodyear (eds.), *Spaces of Teaching and Learning*. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-981-10-7155-3_11
- OECD. (2017). *Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Paniagua, A., & Instance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*. París: Francia. OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- OECD. (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*. París: Francia. OECD, Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- Reimers, F. M. (2018). A Study in How Teachers Learn to Education Whole Students and How Schools Build the Capacity to Support Them. En Reimer y Chung (eds.), *Preparing Teachers to Educate Whole Students: An International Comparative Study*, 1-32.

- Vadillo, G. (2019). *Consejería en línea. Un modelo centrado en soluciones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vadillo, G. (2009). B@UNAM. *Estándares de calidad* [documento interno no publicado].
- Villatoro, C. & Vadillo, G. (2009). B@UNAM: interdisciplina y actualización en un currículum integrado. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 1, 91-116.
- Weiner, E. (2016). *The Geography of Genius*. Nueva York: Simon & Schuster.

CAPÍTULO XV

FORMACIÓN DOCENTE EN EL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

FRANCISCO CERVANTES PÉREZ, CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

En este capítulo se presentarán los rasgos característicos del Programa de Formación de Docentes para el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el marco de la educación en México.

Introducción

El aprendizaje en el siglo XXI está cambiando con la incorporación de las tecnologías y con la apropiación de capacidades para acceder a muchas fuentes de información. El desarrollo de nuevas tecnologías, junto con la necesidad de utilizar de manera óptima el espacio áulico, están conduciendo al diseño de nuevos escenarios que mejoran la calidad del aprendizaje y este es el principal propósito del presente proyecto.

Al respecto, Flores et al. señalan que, después de analizar más de cuarenta estudios comparados entre educación a distancia y educación presencial, el Departamento de Educación de Estados Unidos concluye que “la educación a distancia es en promedio tan efectiva como la educación presencial. Adicionalmente, se descubrió que los métodos híbridos, tomando lo mejor de ambas educaciones son los más efectivos y recomendados” (2013, p. 96).

En la sociedad del aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se constituyen como el eje fundamental ya que introducen nuevos modos de gestionar y tratar la información y nuevas maneras de ordenar, acumular y relacionar conocimiento. Todo ello es motor de una revolución cognoscitiva que está transformando la manera de pensar y razonar.

Panorama educativo del país

En la tabla 1 se muestran los datos de la población estudiantil de acuerdo a los anuarios estadísticos de educación superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su último reporte correspondiente al periodo 2016-2017 (ANUIES, 2017).

Tabla 1. Distribución estudiantil por modalidad

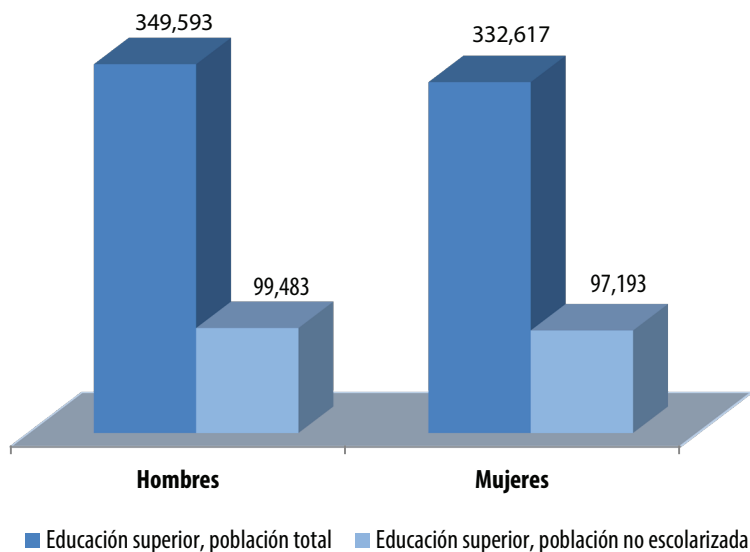
Niveles	Modalidad			
	No escolarizado		Escolarizado	
	Público	Privado	Público	Privado
Técnico superior	6,766	978	167,477	4,074
Licenciatura universitaria y tecnológica	261,273	303,315	2,288,191	969,824
Licenciatura en educación normal			80,478	13,763
Especialidad	1,750	4,768	30,930	17,817
Maestría	17,946	62,018	65,702	93,730
Doctorado	748	8,007	23,202	7,491
Totales	288,483	379,086	2'655,980	1'106,699
	667,569		3'762,679	
	4'430,248			

Fuente: Elaboración propia, con base en ANUIES (2017).

Dados los datos anteriores, la población estudiantil total en educación superior es de 4'430,248, de los cuales 3'762,679 corresponden a la educación escolarizada; mientras que 667,569, a la educación no escolarizada. La educación en la modalidad no escolarizada representa tan solo el 15.07% de la educación superior en todo el país y en particular la educación pública, en este rubro, representa menos de la mitad de la población estudiantil, específicamente el 43.21%.

Con respecto a la Ciudad de México, se cuenta con una población total en educación superior a 682,510 alumnos, de los cuales, 196,676 están inscritos en programas no escolarizados. La figura 1 muestra estos datos de acuerdo al género.

Figura 1. Matrícula de educación superior

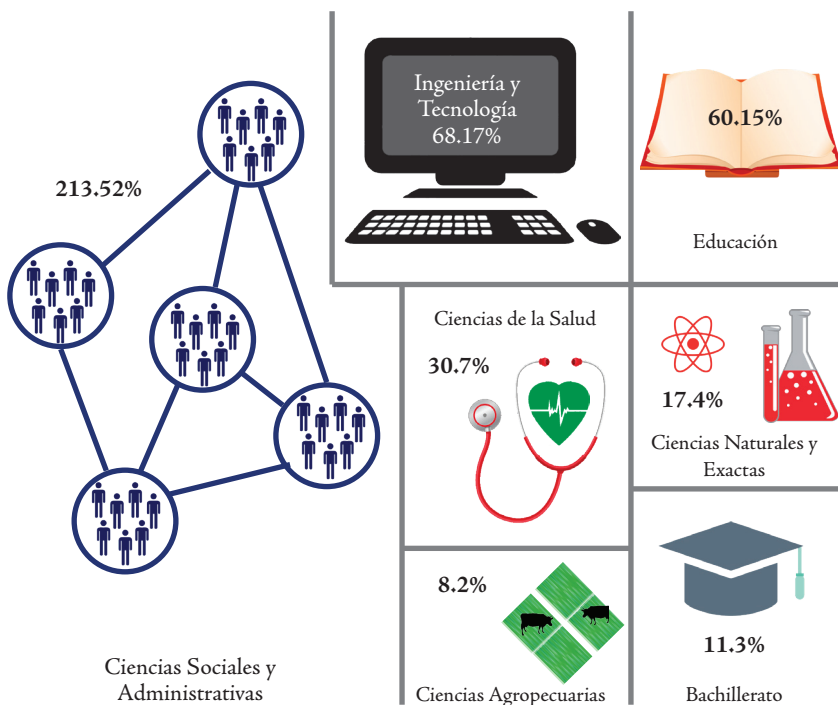


Fuente: Elaboración propia, con base en ANUIES (2017).

Distribución de programas de educación superior a distancia por área de conocimiento

De acuerdo con Hernández y Villers, “la mayor concentración de programas de Educación Superior a Distancia (ESaD) ofrecidos en México, se presenta en el área de ciencias sociales y administrativas con 52%; el segundo lugar es para el área de ingeniería y tecnología con 17% y el tercero corresponde al área de educación con 15%” (2017, p. 61) (figura 2).

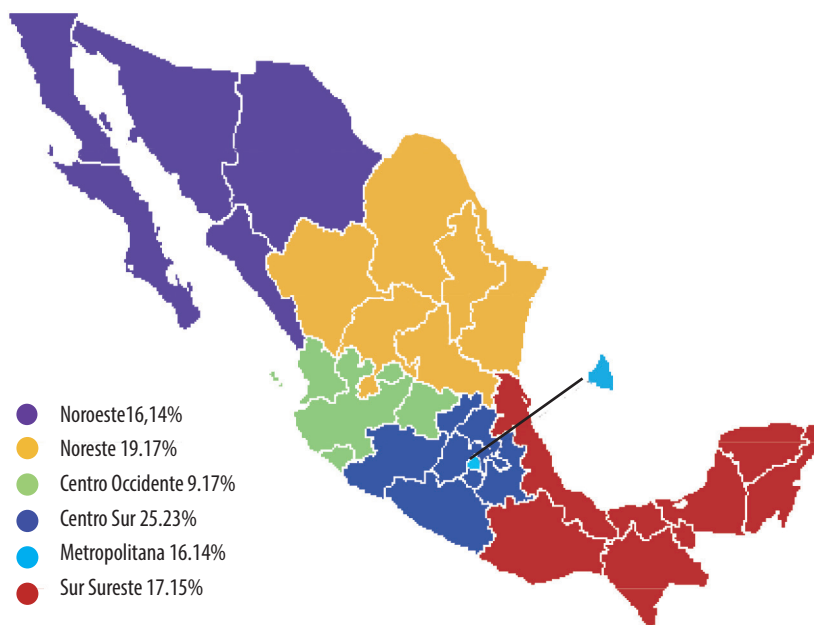
Figura 2. Distribución de programas de educación superior a distancia por área de conocimiento, ciclo escolar 2014-2015



Fuente: Hernández & Villers (2017, p. 61).

Si vemos la distribución de la oferta de educación superior a distancia por región en el país, los porcentajes quedan de acuerdo al siguiente mapa que se muestra en la figura 3.

Figura 3. Número y proporción de IES con



Fuente: Hernández & Villers (2017, p. 54).

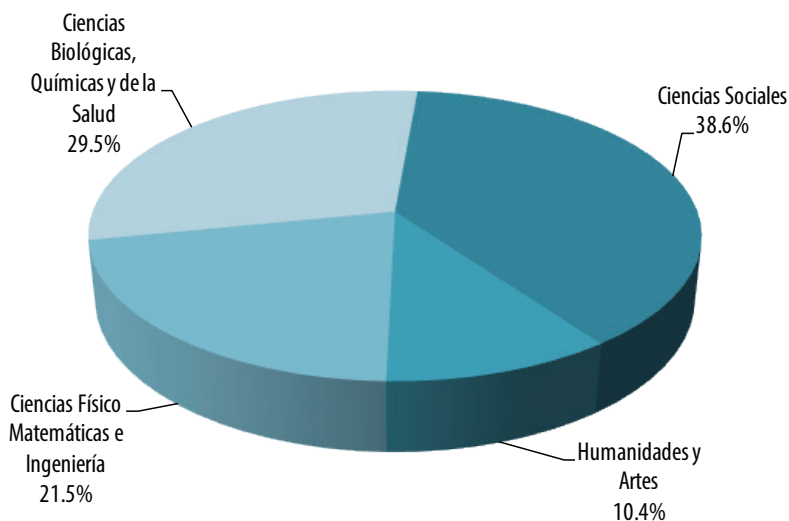
La educación en la modalidad a distancia, posibilita una educación democrática con apoyo de las tecnologías para llegar a un mayor número de personas. Asimismo, en la “X Reunión Nacional de Educación a Distancia” y la “Primera Feria Nacional de Educación a Distancia”, el Secretario General de la ANUIES señaló que “la operación del Sistema Nacional de Educación a Distancia ha permitido potenciar la capacidad de las instituciones de educación superior en torno a esta modalidad educativa y ha tenido una gran aceptación por parte de la Secretaría de Educación Pública” (ANUIES, 2009a).

Esta opción educativa permitirá ampliar el acceso de los jóvenes a la educación superior, dado que “en 2020 se conformará un sistema articulado e integrado entre las diversas instituciones que ofrecen esta modalidad que permite dar continuidad a su formación profesional y desarrollar capacidades y habilidades en un ámbito de trabajo” (ANUIES, 2009b).

La oferta académica actual de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

De acuerdo a la *Agenda Estadística UNAM 2018*, su oferta académica en educación superior cuenta con 83 programas de posgrado y 122 de licenciatura, en los cuales se encuentran inscritos 235,599 alumnos. En la figura 4 se muestra la distribución de la población en planes y programas de estudio de licenciatura en la UNAM.

Figura 4. Distribución de licenciaturas UNAM 2018 por área de conocimiento (porcentaje)



Fuente: Elaboración propia, con base en UNAM (2018).

En el caso específico de la educación no escolarizada se cuenta con una población de 32,432 alumnos, de los cuales, 117 están en posgrado y 32,315 en 25 programas de licenciatura en modalidad abierta y a distancia, que corresponden a 21 carreras diferentes en 3 áreas de conocimiento (sociales, humanidades y las artes, biológicas y de la salud), impartidas por 13 entidades académicas.

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia

La Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) es la dependencia académico-administrativa de la UNAM encargada de impulsar la educación a distancia mediante la investigación, la innovación, el desarrollo de modelos

pedagógicos y el uso de tecnologías de la información. Tiene sus antecedentes en el año de 1972, con la creación del Sistema Universidad Abierta que impulsó el Dr. Pablo González Casanova, denominado Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA), que apoyaba a las divisiones que en ese momento se empezaban a incorporar al Sistema, y dependía de la Secretaría de Servicios Académicos.

La CUAED fue creada en 1997 para dar respaldo al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), junto con un Consejo Asesor y las Facultades y Escuelas con programas académicos en las modalidades abierta y a distancia. Actualmente, forma parte de la Secretaría de Desarrollo Institucional. Entre sus atribuciones se encuentran:

- I) Coordinar e impulsar, en conjunto con entidades académicas, la creación, el desarrollo y la evaluación permanente de los modelos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje en ambientes educativos multimodales.
- II) Asesorar y apoyar a las entidades académicas en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos y programas de estudio mediados por tecnología, elevando la calidad de los niveles educativos que imparte la institución.
- III) Coordinar y promover el desarrollo académico de una planta docente universitaria que favorezca procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje, mediante una formación personalizada para ambientes educativos multimodales.

Formación integral

La CUAED cuenta con proyectos en apoyo a las entidades académicas, al desarrollar material didáctico para programas presenciales, a través de asignaturas en línea de ocho escuelas y facultades académicas. Asimismo, aporta a la formación integral 54 cursos de cultura general, dirigidos a la sociedad sin importar la edad ni la formación académica, con el proyecto del portal “Aprendo +”, que está disponible en la dirección: www.aprendomas.cuaed.unam.mx

Por otra parte, coordina y desarrolla en conjunto con las entidades académicas, material didáctico innovador para propiciar aprendizajes significativos y propiciar el establecimiento de sistemas de gestión adecuados para ambientes educativos multimodales. Tal es el caso del portal Mediacampus, que ofrece al usuario materiales educativos en video y audio, así como recursos abiertos, con el portal de Englishmedia y Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA), además de apps y libros electrónicos.

La CUAED produce la Barra de Televisión Educativa, Mirador Universitario. La programación de esta barra tiene como objetivo fomentar la cooperación entre las diversas entidades y dependencias universitarias, con el propósito de consolidar un modelo de televisión educativa que apoye a la educación y a la cultura, así como

difundir la riqueza académica de la UNAM entre la sociedad en general. La programación de Mirador Universitario se transmite por TV UNAM, y se retransmite por la RED EDUSAT y sistemas de cable y televisión satelital a nivel nacional.

Educación continua

En materia de educación continua, la CUAED desarrolla cursos, seminarios, talleres y diplomados dirigidos a docentes, con la intención de contribuir a su formación y fortalecimiento de sus actividades, a través de trayectorias personalizadas. En cuanto a investigación, favorece al impulso y difusión de las siguientes líneas de investigación: educación mediada por tecnología, tecnologías para la educación y gestión del conocimiento. Asimismo, el titular de la CUAED, es secretario técnico de la Red de Educación Continua (REDEC), que coordina la oferta de todas las entidades académicas de la UNAM, para el público universitario y la sociedad en general.

En cuanto a los cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés), la UNAM a través de la CUAED y diversas entidades académicas, en alianza con Coursera, ha desarrollado hasta el 31 de octubre del 2018, 59 cursos en Coursera y seis en México X, en los que se han matriculado más de un millón de participantes (1'731,221 en Coursera y 216,578 en México X, lo que da un total de 1'947,799). Adicionalmente, cuenta con programas especializados que agrupan varios cursos para el desarrollo de una sólida base conocimiento y habilidad. Entre estos destacan los de finanzas corporativas y habilidades gerenciales.

Proyectos nacionales e internacionales

En el ámbito internacional, la CUAED tiene una amplia participación en asociaciones y redes académicas, como son: la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Organización Universitaria Interamericana (OUI), la APEC Learning Communities Builders (AICoB), Virtual Educa, el Espacio Común de Educación Superior en Línea de la UDUAL, ECESELI y el proyecto entre la Escuela Nacional de Trabajo Social y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, denominado Diplomado en Trabajo Social.

En el ámbito nacional, con la ANUIES, como parte del Grupo Asesor en Educación a Distancia (GAED); el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD); la Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia (AMECYD); el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

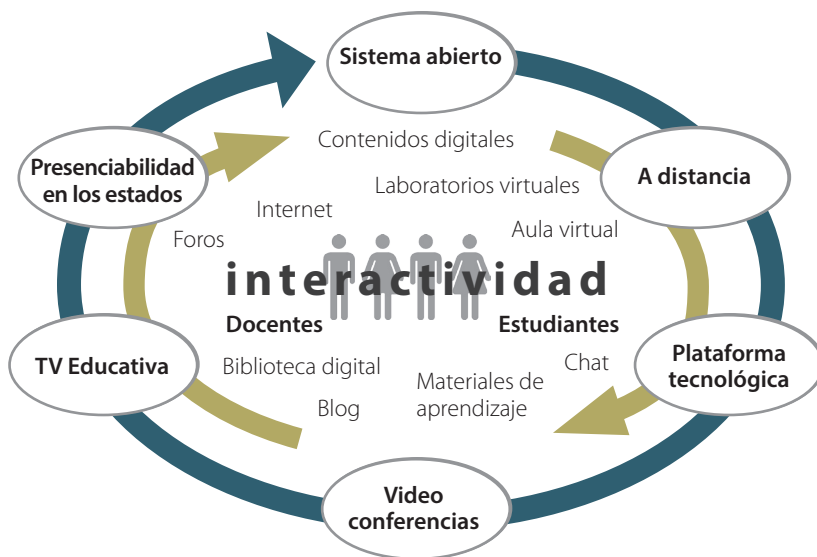
Modelo educativo

El modelo educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la UNAM busca satisfacer la demanda de educación superior de la sociedad mexicana mediante un plan de estudios innovador. En el centro del modelo se encuentra el estudiante, pues es la persona que busca y administra el propio proceso de aprendizaje. Alrededor del estudiante se encuentran los elementos de apoyo: desde la labor docente hasta las herramientas tecnológicas que, entre todos, constituyen el ambiente de aprendizaje.

Asimismo, el modelo se vincula con el contexto social desde su enfoque basado en competencias y la aplicación de los conocimientos y habilidades proyectada para las estancias y estadias de los estudiantes en el sector laboral, como parte de su formación profesional.

Dentro de las principales características del modelo educativo se encuentran (figura 5):

Figura 5. Modelo educativo



Fuente: CUAED. Modelo Educativo SUAYED, 2014.

- Es centrado en el estudiante, al concebirlo como el actor principal del mismo.
- Es flexible, al involucrarlo en organizar y decidir su ritmo de estudio.
- Es inclusivo, al haber sido diseñado para atender a personas con algún tipo de discapacidad motriz, auditiva y visual, a jóvenes recién egresados del nivel medio superior y a personas que llevan mucho tiempo fuera del ámbito escolar.

- Es incluyente al atender a personas familiarizadas con el uso de las TIC, o capacitarlas para tal fin; a personas con fácil acceso a este tipo de tecnologías, o busca favorecer el hacérselas llegar; y a personas habitantes en contextos con escasas infraestructuras educativas y culturales, procurando contribuir a la justicia social en igualdad de oportunidades.
- Utiliza tecnología de vanguardia, al estar dotado de infraestructura, con la finalidad de crear las condiciones que optimicen todos los procesos educativos, académicos y administrativos.
- Es accesible, al permitirle realizar sus actividades desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Es interactivo, no solo por la posibilidad de que el estudiante interactúe con el docente en línea, sino también por la incorporación del aprendizaje colaborativo con miras a promover la formación de redes de conocimiento entre los mismos estudiantes.

El SUAyED de la UNAM “se concibe como un sistema educativo abierto, que se transforma de manera constante, es diverso y se organiza a sí mismo. Parte de los principios que rigen su funcionamiento, dimensiones que establecen los planos en que se despliegan estos principios y componentes que hacen posible su operación” (SUAyED, 2014, p. 15).

El modelo se fundamenta en una aproximación de la ecología del aprendizaje:

La ecología de aprendizaje se constituye en el marco de acción de las sociedades de conocimiento, dado que el conocimiento es más que el contenido estático de un texto, si se tiene en cuenta que al ser apropiado por un individuo adquiere aspectos que lo hace dinámico y generan evolución tras nuevas aplicaciones. Lo verdaderamente relevante en todo esto es que la información en los participantes de una sociedad de conocimiento sea flexible y conceda crear según sus necesidades basado en el diálogo reticular, con consistencia en el tiempo para que los proyectos, nuevas ideas y desarrollo de conceptos no se desvanezcan lentamente mitigando la expansión misma del conocimiento (Siemens, 2003).

En esta lógica el modelo se organiza por nueve principios rectores que articulan las relaciones entre las dimensiones de la propuesta curricular y sus componentes:

- 1) Flexibilidad (tiempo, espacio, metodologías de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, créditos y movilidad).
- 2) Adaptabilidad (curricular).
- 3) Innovación (curricular, pedagógica y tecnológica).
- 4) Interactividad e interacción (construcción de conocimiento, educación mediada por tecnologías y creación de comunidades de aprendizaje).

- 5) Docencia distribuida (agentes educativos: asesores, tutores, mentores y expertos profesionales).
- 6) Corresponsabilidad (docentes, alumnos e institución).
- 7) Evaluación continua (mejora del proceso).
- 8) Humanismo (las personas como centro del proceso educativo).
- 9) Sostenibilidad (equilibrio entre oferta, demanda y calidad educativa).

Las cinco dimensiones a través de las cuales se despliegan los principios son:

- 1) Filosófica y epistemológica.
- 2) Curricular.
- 3) Psicopedagógica.
- 4) Comunicativa y tecnológica.
- 5) Administrativa y de gestión.

Finalmente, se presentan siete componentes a través de los cuales se opera el sistema:

- 1) Planes y programas de estudio.
- 2) Docentes.
- 3) Alumnos.
- 4) Espacios educativos.
- 5) Materiales didácticos y de apoyo.
- 6) Dispositivos tecnológicos.
- 7) Administración educativa.

El SUAyED, se conforma por las modalidades de Universidad Abierta y de Educación a Distancia. La Universidad Abierta se caracteriza por ser flexible en cuanto al tiempo y espacio, para promover el aprendizaje autogestivo, con base en una serie de materiales didácticos diseñados específicamente para tal fin a través de asesorías individuales y grupales. Combina prácticas de enseñanza presencial y a distancia, así como distintas metodologías de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado, en la modalidad de educación a distancia, se proporciona un acompañamiento al trabajo del alumno a través de una plataforma, diseñada para garantizar la comunicación entre alumnos y profesores, con el apoyo de materiales didácticos y el diseño actividades de aprendizaje y de evaluación (SUAyED, 2014).

A lo largo de más de una década, el SUAyED ha tenido como meta consolidarse como un referente en innovación curricular, diseño de contenidos, administración educativa flexible y uso pertinente de las TIC; en suma, riguroso en los contenidos y flexible en la operación, tal como lo mencionan Cervantes et al. (2011).

En el nuevo modelo propuesto para el SUAyED, la función docente se concibe como una actividad de enseñanza y aprendizaje dinámica, reflexiva y crítica; en ésta, el docente debe acompañar al alumno para que aprenda a aprender de manera autónoma, y estimular su crecimiento profesional y personal. Para ello realiza acciones que incluyen: exposición y problematización de contenidos; discusión y análisis crítico; retroalimentación y complementación; apoyo y ayuda diferenciados; vinculación de la teoría con la práctica en escenarios productivos, sociales y de servicios; y el acercamiento a fuentes adicionales de información y a otros profesionales, entre otras (SUAYED, 2013, p. 22).

En las últimas décadas, los currículos innovadores se fundamentaron en la formación integral del estudiante con la finalidad de propiciar el ejercicio de su responsabilidad social, cuidando que la innovación académica genere un aprendizaje relevante y pertinente, así como el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo, el aprendizaje basado en proyectos, el desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología la información y la comunicación (DHTIC) y la incorporación de contenidos éticos y de valores, a partir de los siguientes principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás (OREAL- UNESCO, 2006).

El enfoque educativo centrado en el estudiante considera a cada alumno con sus rasgos heredados, sus experiencias previas, perspectivas, talentos, intereses, capacidades y necesidades. Dicha perspectiva asume que los maestros deben comprender su realidad, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje, así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer a cada estudiante y comprender su proceso de aprendizaje.

En razón de lo anterior, es necesario diversificar el significado de la docencia desde la tradición hasta los desafíos del futuro. El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del discurso sobre la cultura y la educación. No basta con dominar los contenidos y cómo enseñarlos, sino reconocer a quién se los va a enseñar, tomando en cuenta diversas características subjetivas y los contextos socioculturales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, en un marco ético político y sociocultural de la profesión (Dirección General de Cultura y Educación, 2007).

La tarea para mejorar el aprendizaje y los resultados de los alumnos involucra el desempeño de los profesores en función de la motivación, el compromiso, la capacidad o competencia y las condiciones en que trabaja. La realidad actual en el contexto educativo, conduce a cambios necesarios, en todos los aspectos referidos a una innovación educativa, el gran reto lo constituye el cambio de paradigmas, al transitar de una enseñanza presencial basada en modelos de transmisión de conocimientos a una enseñanza que propicie aprendizajes significativos utilizando como

recurso las tecnologías de la información. Nos enfrentamos a una nueva lógica de la escuela que incorpora TIC en sus procesos académicos y redefine nuevas herramientas, nuevos medios e incluso nuevas finalidades (Coll & Monereo, 2008).

La transformación de la educación en la sociedad del conocimiento, no depende únicamente de la infraestructura tecnológica, sino de la incorporación de una cultura digital institucional, que promueve el cambio de hábitos, otras formas de organización, de trabajo en diversos ambientes de aprendizaje y de relación entre los diversos actores. Su papel de aprender a enseñar, para enseñar a aprender, con la incorporación de las TIC en su práctica profesional. La incorporación de las TIC en la educación abre una gama de posibilidades. “Uno de los desafíos más importantes se refiere a la tarea docente. Las nuevas exigencias a la profesión docente demandan que sean precisamente los profesores los responsables de la alfabetización tecnológica de sus estudiantes y del dominio de una diversidad de competencias requeridas en el contexto de las demandas de la sociedad del conocimiento” (Díaz Barriga, 2009, p. 141).

El uso de las tecnologías con fines didácticos y pedagógicos constituye uno de los propósitos de la formación docente en el mundo actual, por lo que se requiere un proceso de inmersión en su uso y una comprensión plena de los procesos de trasposición didáctica, así como del contexto del uso de las tecnologías. El nuevo profesionalismo del docente, requiere de enseñar mientras aprende, orientar mientras colabora, liderar mientras participa, desarrollar mientras investiga, poner en juego actitudes críticas mientras las expande, crear futuro mientras actúa en el presente (Carneiro, 2006).

Es importante no soslayar la compleja interrelación entre lo pedagógico, lo tecnológico y lo disciplinar a la hora de incorporar las TIC en el aula. Así como aprender a enseñar con tecnología: haciendo tecnología en contextos reales de enseñanza y de aprendizaje. Los docentes se apropian de las TIC de diferente manera y las utilizan según sus necesidades, no obstante, algunos otros muestran resistencia, por lo que es urgente generar una cultura digital amigable que permita transitar hacia nuevas posibilidades de uso. Lo novedoso no solo reside en el uso de las tecnologías para propiciar aprendizajes significativos en los alumnos, sino en la posibilidad de cerrar brechas de desigualdad e inequidad social y educativa. La incorporación de las TIC en educación, no garantiza por sí sola la inclusión y la equidad social. El desafío lo constituye el ser capaces de transmitir valores a través de los nuevos medios y simultáneamente formar y enseñar nuevos valores que permitan a las futuras generaciones desenvolverse dentro de la cultura digital de una forma integral (Díaz Barriga, 2009).

Formación de docentes para la educación superior a distancia

Desde hace más de 10 años, en la CUAED se han diseñado programas educativos para apoyar la formación y actualización de los docentes; concretamente para quienes transitan o inician sus actividades en las modalidades abierta, a distancia o mixta.

Estos programas están en constante actualización, para poder garantizar una formación de vanguardia y acorde con las necesidades reales que la práctica docente requiere.

El Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia, pretende desarrollar habilidades para el ejercicio docente, con el uso sistemático y pertinente de las TIC, a fin de fortalecer una práctica docente innovadora y de calidad en la educación abierta y a distancia.

El objetivo del diplomado es el desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio docente en modalidades no presenciales, con la finalidad de generar intervenciones que propicien aprendizajes significativos y prácticas educativas exitosas desde diferentes ámbitos disciplinares (UNAM, CUAED, s.f.).

El diplomado se imparte en línea, tiene una duración de 150 horas y se desarrolla con el acompañamiento de un asesor; está integrado por cinco módulos, cada uno de 30 horas (distribuidas en 3 semanas) y un foro integrador donde se recuperan las experiencias de la aplicación en su práctica docente. Los módulos o cursos no son secuenciados y se pueden desarrollar en diferentes ciclos hasta completar los requerimientos solicitados.

La evaluación es continua y sistemática, por lo que se considera la calidad y entrega oportuna de las actividades de aprendizaje, así como la participación en los foros, ya que son los espacios de trabajo grupal y colaborativo. Para acreditar se requiere obtener en cada curso una calificación mínima aprobatoria de 80/100 puntos.

El diplomado está alojado en un Sistema de Gestión del Aprendizaje en plataforma MOODLE, donde se encuentran los contenidos, materiales, actividades, instrumentos de evaluación y la información. Los módulos de este diplomado son (figura 6):

- A) El Asesor en la Modalidad a Distancia.
- B) Enseñar con TIC. Estrategias Didácticas y Estilos de Aprendizaje.
- C) Recursos Digitales de Información y Comunicación para la Educación a Distancia.
- D) Evaluación del Aprendizaje en la Modalidad a Distancia.
- E) Planeación Didáctica para la Educación a Distancia.

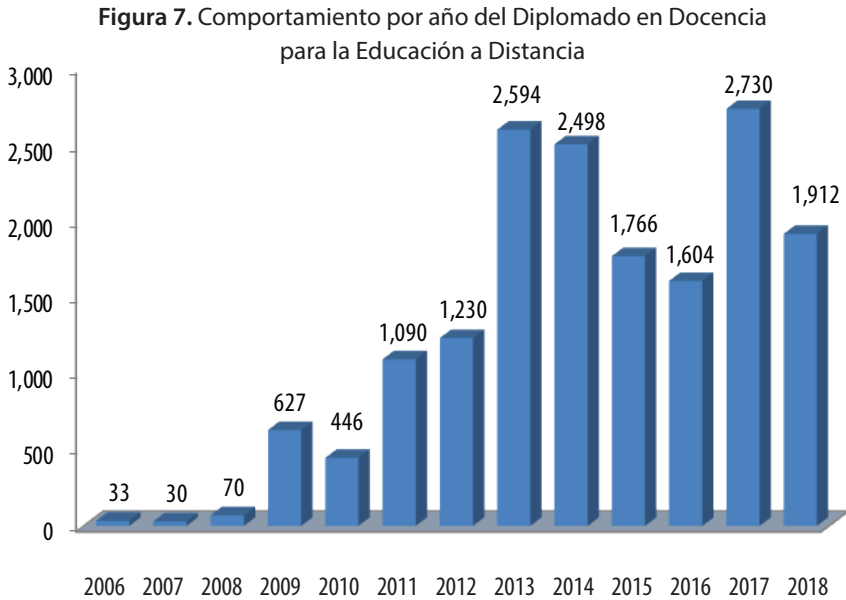
Figura 6. Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia



Fuente: Elaboración propia.

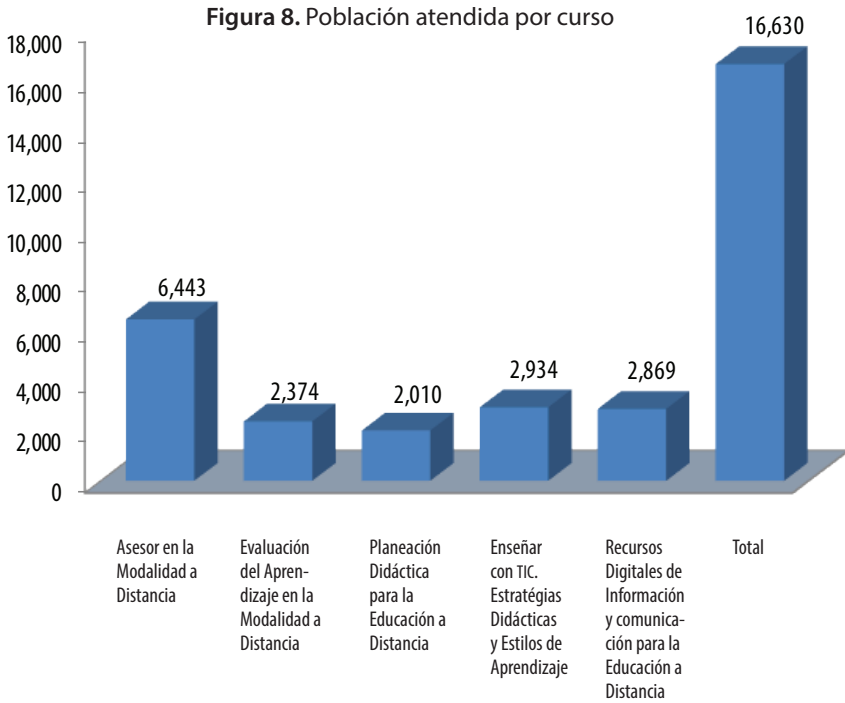
Población atendida

De 2006 a 2018 se impartieron 16,630 cursos. La figura 7 muestra la cronología por año del Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia.



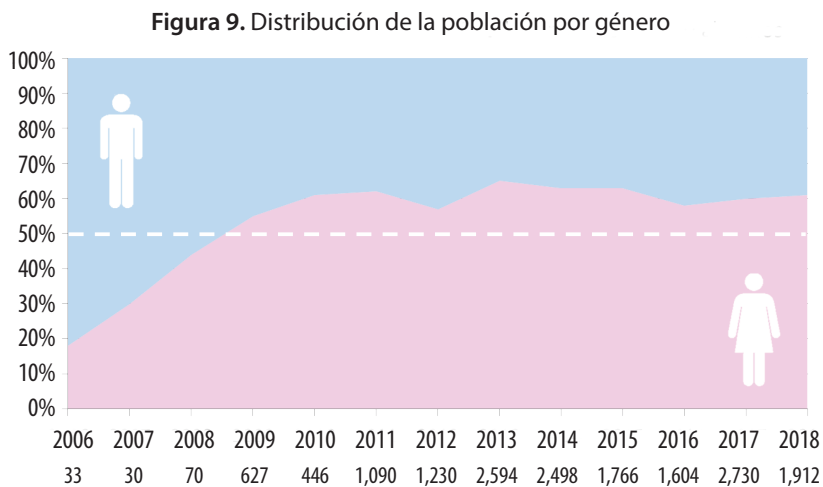
Fuente: Estadísticas CUAED, 2018, al mes de septiembre.

La figura 8. Ilustra la población atendida por curso en el Diplomado.



Fuente: Estadísticas CUAED, 2018, al mes de septiembre.

En la figura 9 se ilustra la participación de hombres y mujeres en el diplomado: de un total acumulado de 16,630 alumnos, 10,134 son mujeres y 6,496 son hombres.



Fuente: Estadísticas CUAED, 2018, al mes de septiembre.

La tabla 2 muestra la participación de los docentes por entidad académica.

Tabla 2. Docentes por entidad académica

Entidad	Mujer	Hombre	Total
FAC Derecho	1,930	2,065	3,995
FAC CyA	1,075	836	1,911
FAC CPyS	979	726	1,705
FES Cuautitlán	813	464	1,277
FES Iztacala	899	303	1,202
FES Acatlán	622	314	936
FAC FyL	622	271	893
BUNAM	568	269	837
ENEO	601	179	780
ENTS	539	197	736
FAC Economía	304	205	509
CELE	172	98	270
FES Zaragoza	126	67	193
FAC Medicina	122	52	174
DBD	111	56	167
FAC Arquitectura	93	73	166
FAC MVyZ	52	80	132
INEE	71	19	90
ENES Morelia	55	27	82
FAC Psicología	57	20	77
CUAED	41	21	62
Otros	282	154	436
TOTAL	10,134	6,496	16,630

Fuente: Estadísticas CUAED, 2018, al mes de septiembre.

Reflexiones finales

El Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia, por más de una década ha brindado una formación teórica, metodológica e instrumental a los docentes del SUAyED, para incorporarse a la educación mediada por tecnologías con una visión crítica y propositiva. En el futuro, con base en su evaluación, se transitará hacia propuestas autogestivas e incluyentes, con miras a integrar a un mayor número de docentes de diversas modalidades educativas.

Referencias

- ANUIES. (2009a). Anuncian la X Reunión Nacional de Educación a Distancia y la Primera Feria Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de [http://www.anui.es.mx/noticias/anuncian-la-x-reunion-nacional-de-educacion-a-distancia-y-la-primera](http://www.anui.es.mx/noticias/anuncian-la-x-reunion-nacional-de-educacion-a-distancia-y-la-primera-feria-nacional-de-educacion-a-distancia)
- ANUIES. (2009b). Destacan en el Seminario de Alto Nivel el potencial de la Educación a Distancia. Recuperado de [http://www.anui.es.mx/noticias/destacan-en-el-seminario-de-alto-nivel-el-potencial-de-la-educacion-a](http://www.anui.es.mx/noticias/destacan-en-el-seminario-de-alto-nivel-el-potencial-de-la-educacion-a-distancia)
- ANUIES. (2017). Anuarios Estadísticos de Educación Superior 2016-2017. Ciudad de México. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arroyo, R., Barrón, C., Cervantes, F., & León, J. (2017). Análisis del Modelo Educativo del SUAyED. Documento interno de trabajo.
- Calderón, V. R., (2012). La comprensión de la educación multimodal dentro de un contexto de modelo de interacciones de aprendizaje disponible en entornos de aprendizaje personal, institucional y en redes digitales. *Herméutica, Retórica y Educación. Memorias de la Primera Jornada.* Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. p. 85-104.
- Cervantes, F., Herrera, A., & Sánchez, J. A. (2011). *Experiencias y prácticas en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.* México: CUAED, UNAM.
- Coll, C. & Monereo, C. (eds). (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación.* Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2009). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J. C. Toscano & T. Díaz (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* p. 139-154. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño curricular. Formación docente. Nivel Inicial.* Buenos Aires: La provincia.
- Flores, J., Cavazos, J., Alcalá, F., & Chairez, A. (2013). Los MOOCs: Una revolución para la transición a la sociedad del Aprendizaje. En *SCOPEO Informe No. 2. MOOC: estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro.* España: Universidad de Salamanca.
- Hernández, A. & Villers, R. (2017). *Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior a Distancia en México: PIDESAD 2024.* Ciudad de México: ANUIES/SEP/SINED. Recuperado de <http://sined.mx/sined/files/acervo/PIDESAD.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.* Santiago, Chile: OREALC/ UNESCO.
- SUAyED. (2014). *Modelo Educativo en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.* México: UNAM.
- ♦ UNAM. (1997). *Acuerdo que reorganiza la estructura administrativa de la Universidad Nacional Autónoma de México.* México. México: UNAM.

UNAM. (2003). *Acuerdo que reorganiza la coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia*. México. México: UNAM.

UNAM, CUAED. (s.f.). Diplomado en Docencia para la Educación a Distancia. Recuperado de <https://cursos.cuaed.unam.mx/diplomado-docencia/>

CAPÍTULO XVI

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA INTEGRACIÓN DE TIC EN LA PRÁCTICA DOCENTE. LA EXPERIENCIA DE LA CTE-H@BITAT PUMA^{1,2}

MARINA KRISCAUTZKY LAXAGUE

Introducción

En este capítulo presentaré la experiencia de diseñar y operar una estrategia de formación de profesores en el uso educativo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) de la Coordinación de Tecnologías para la Educación-h@bitat puma de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC). Expondré en primer lugar el enfoque teórico-metodológico que sustenta las acciones formativas que llevamos a cabo y, en segundo lugar, la estrategia de operación de dichas acciones, en el entendido de que forma y contenido se implican y se requiere congruencia entre los fundamentos teóricos y la manera en que se organizan las actividades para la formación de los profesores.

Un poco de historia: en agosto de 2008, la entonces Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA) asume la creación del Programa h@bitat puma, cuya misión era, y es, incrementar los conocimientos y habilidades de los estudiantes y profesores universitarios para utilizar TIC en forma eficiente, ética y segura en su desarrollo académico y profesional. Desde entonces se define su propósito como: integrar TIC en las aulas universitarias para conformar un hábitat o entorno que promueva el desarrollo de habilidades digitales. El nombre h@bitat puma se debe a esta analogía entre el entorno o hábitat natural que propicia el desarrollo de las habilidades necesarias para adaptarse eficazmente a él, y el entorno o hábitat académico que ofrece muchas y variadas oportunidades de interacción con la tecnología y así propicia el desarrollo de las habilidades digitales que se requieren para el aprendizaje.

Desde sus inicios, en h@bitat puma (ahora Coordinación de Tecnologías para la Educación) hicimos una apuesta fundamental para cumplir con la misión asignada: formar a los profesores. Consideramos, y continuamos con esta convicción, que

¹ CTE: Coordinación de Tecnologías para la Educación de la DGTIC.

² Parte de este capítulo fue presentado como ponencia en el Encuentro Virtual Educa 2011, realizado en la Ciudad de México del 20 al 24 de junio de 2011. No se cuenta con memorias publicadas.

los profesores son la pieza clave de la transformación que se requiere para integrar TIC en las prácticas de aula promoviendo el aprendizaje de los estudiantes. Por una parte, porque son los que pueden proponer actividades que conviertan las aulas en entornos de aprendizaje y desarrollo de habilidades digitales vinculadas a los campos disciplinares. Por otra parte, porque se requiere acercar a estudiantes y profesores en lugar de generar más distancia haciendo que los estudiantes tengan más y mejores habilidades digitales, y los profesores queden al margen de la tecnología.

Años más tarde, en 2012, comenzamos a comprobar a través del TICómetro³ que nuestros estudiantes de primer ingreso tienen pocas habilidades digitales en lo que concierne al procesamiento y búsqueda eficiente información, dos de los principales temas relacionados con el aprovechamiento académico. Es decir, no traen “el chip integrado” y necesitan de múltiples situaciones para apropiarse de la tecnología más allá de los aspectos instrumentales de manejo de dispositivos y del uso para el entretenimiento, la socialización y el consumo de información. Eso es, justamente, lo que deben aprender en la Universidad guiados por sus profesores. Por tanto, es necesario que el ámbito escolar se transforme en un entorno alfabetizador en el uso de las TIC. Un entorno que promueva el desarrollo de todas las habilidades y conocimientos necesarios para poder ser parte de la cultura digital. En particular, en el Programa h@bitat puma planteamos la incorporación de las TIC para apoyar, mejorar y provocar nuevos aprendizajes en los estudiantes en todos los ámbitos de conocimiento; potenciar las posibilidades de enseñanza del profesor; y formar a ambos, estudiantes y profesores, como ciudadanos del siglo XXI.

Enfoque teórico-metodológico de la formación docente

Nuestra propuesta de formación docente se sustenta en el constructivismo⁴ desde el cual se concibe el aprendizaje como construcción de nuevos conocimientos a partir de los esquemas o estructuras cognitivas previas del sujeto. Desde esta perspectiva, nadie enfrenta una situación sin tener antecedentes. Todos los seres humanos ponen en juego sus esquemas previos para interpretar lo nuevo; aprenden a través de la reflexión y la actividad conceptual que realizan sobre los objetos de conocimiento. En palabras de Perelman, “la vinculación entre el objeto y el sujeto comienza con la *acción estructurante* del sujeto. El sujeto construye el objeto de co-

³ El TICómetro es un cuestionario diagnóstico sobre habilidades en el uso de TIC diseñado por la Coordinación de Tecnologías para la Educación que se aplica a todos los estudiantes de primer ingreso al bachillerato de la UNAM desde 2012, y a estudiantes de algunas escuelas y facultades desde 2013.

⁴ Actualmente existen múltiples concepciones acerca del constructivismo. Nosotros retomamos la teoría psicogenética de Jean Piaget como marco de referencia para explicar el proceso general de equilibración que permite pasar de un nivel de conocimiento a otro superior.

nocimiento cuando sus acciones –prácticas o conceptuales– transforman la realidad modificándola, no literalmente, sino atribuyéndole significados” (2007, p. 1).

La actividad estructurante es una actividad intelectual de la cual el sujeto no es consciente necesariamente, pero que le permite apropiarse de los objetos de conocimiento a los que se enfrenta al tiempo que modifica sus propios esquemas: el sujeto siempre interpreta y otorga significado a los datos de la realidad al tiempo que la realidad misma le ofrece resistencia y lo obliga a reorganizar sus hipótesis e interpretaciones. Este es un proceso continuo y permanente de equilibraciones y reestructuraciones que dan lugar a la construcción de sistemas de interpretación cada vez más válidos o cercanos al conocimiento disciplinar.

Pero ¿qué se entiende por “los datos de la realidad”? No hay una realidad dada, estable y neutra. Piaget & García (1981) señalan que los sujetos no conocen cualquier objeto, sino aquellos que les son ofrecidos por el contexto social, que establece cuáles tendrán o no significado cognitivo, cuáles serán más o menos familiares. Los objetos se asimilan en el marco de prácticas sociales que preexisten a la apropiación cognoscitiva y la orientan. De ahí que las oportunidades de construcción de conocimientos son diferentes en contextos sociales diversos. En las instituciones educativas se plantea, además, un recorte particular de esa realidad que se considera valioso y necesario y se plasma en un plan de estudios. Los profesores deben enfocarse en los objetos de conocimiento que han sido seleccionados en el currículo. Cada contenido impone condiciones para la organización de las situaciones didácticas que se requieren para que los estudiantes construyan conocimiento y no solo reciban información sobre el contenido. En términos didácticos lo que provoca el aprendizaje es plantear a los estudiantes un reto, una situación problemática para la que necesitan buscar una solución. El problema debe ser lo suficientemente difícil como para representar un desafío, pero no tan difícil como para que los estudiantes no tengan con qué abordarlo. Además, en cada campo disciplinar el objeto de conocimiento impone condiciones particulares que deben tomarse en cuenta para el diseño de los retos o problemas que se plantean a los estudiantes. No es lo mismo construir conocimientos en matemáticas que en historia, en física o lengua.

Esta perspectiva teórica sobre el aprendizaje y las condiciones mínimas para que sea posible nos sirve de base para pensar cómo formar a los profesores. La primera idea que se deriva de esta postura es que el profesor también aprende mediante el mismo proceso constructivo. Como cualquier sujeto que aprende debe enfrentar desafíos que le permitan abordarlos con sus conocimientos previos, pero que, también, los obliguen a reformular esos conocimientos para aprender cosas nuevas.

En consecuencia, no es posible pensar en la formación de profesores como un proceso de transmisión de información. Hay que pensar qué actividades, problemas o retos harán que cada profesor aprenda.

Las TIC: ¿fines o medios?

Antes de continuar es necesario definir qué entendemos por TIC: son tecnologías que permiten la localización, selección, procesamiento, producción, distribución y socialización de la información; así como la comunicación a través de diversos medios digitales. Las TIC, y en particular el cómputo, forman parte de campos disciplinares específicos. Sin embargo, cuando hablamos de TIC para la educación nos referimos a las herramientas que nos permiten abordar la comunicación y el proceso de tratamiento de la información en medios digitales en relación con los contenidos académicos de un diseño curricular determinado. En este sentido, son medios o herramientas que pueden integrarse al proceso de aprendizaje para ampliarlo, mejorarlo o transformarlo. Pero no solo eso. Son también contenido, en el sentido de que todos los estudiantes requieren desarrollar una serie de habilidades para poder integrarse a la actual cultura digital. Es por eso que son, o deberían ser, contenido transversal que involucre a todas las asignaturas.

En suma, desde un enfoque constructivista las TIC son herramientas para promover una enseñanza donde el estudiante construye el conocimiento a través de actividades significativas, apropiándose al mismo tiempo de contenidos disciplinares y de códigos culturales para participar en prácticas sociales mediadas por las TIC.

El papel de la tecnología en la enseñanza

La introducción de las TIC en la docencia no es un tema nuevo. En la UNAM han existido diversos programas para acercar la tecnología a los profesores. En su mayoría, estas propuestas se han orientado al uso de la tecnología para la producción de materiales didácticos. Es decir, propuestas centradas en los profesores, en su formación como usuarios de la tecnología para proporcionar contenidos a los estudiantes.⁵

Sin demeritar estos esfuerzos centrados en el profesor, que ciertamente han dado sus frutos a lo largo de los años y que actualmente continúan haciéndolo, consideramos necesario repensar esos esquemas de formación para transitar del “hacer” del profesor al “hacer” del estudiante, de manera que los profesores pudieran situarse como responsables del diseño de las situaciones de aprendizaje conociendo las posibilidades de las herramientas tecnológicas, pero sin necesidad de convertirse en “expertos” en TIC. Así, podrían transitar de una visión del profesor como transmisor de información a una visión del profesor como diseñador de retos, situaciones problemáticas que desafíen cognitivamente a los estudiantes y para cuya solución las TIC podrían ser herramientas poderosas o indispensables, situaciones

⁵ Por ejemplo, durante varios años la DGSCA impartió el Diplomado en Multimedia para profesores, con el propósito de que elaboraran un material didáctico para su asignatura utilizando multimedia y un probado proceso de producción.

que promueven el uso de las TIC como herramientas que les permiten resolver problemas, trabajar de manera colaborativa, acceder a la información y comunicarse en un marco seguro y de uso responsable de la tecnología.

De esta forma, profesores y estudiantes podrían integrarse a la cultura digital desarrollando las habilidades necesarias para cada uno.

¿Qué entendemos por habilidades digitales? A partir de la experiencia de trabajo y de la revisión de estándares internacionales (ISTE, 2016; Enlaces, 2013-b; ICDL, 2007) definimos estas habilidades como el conjunto de saberes (saber hacer y saber sobre el hacer) relacionados con el uso de herramientas de comunicación, acceso, procesamiento y producción de la información. Construimos una matriz de habilidades digitales (DGTIC-UNAM, 2014) que establece las habilidades que deben desarrollar los estudiantes durante su paso por el bachillerato y los primeros años de la licenciatura, lo que nos permite orientar el diseño de la formación docente.

Además, a partir de referentes internacionales (ISTE, 2017; UNESCO, 2016; Enlaces, 2013-a; Lerner et al., 2009) retomamos una dimensión que es exclusiva para los profesores: el uso didáctico de las TIC. Esto es, no solo ser usuarios de las TIC, sino ser capaces de diseñar situaciones de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades digitales al mismo tiempo que construyen conocimientos disciplinares. La dimensión didáctica se refiere a las habilidades necesarias para hacer un uso educativo de las TIC fundamentado en una concepción didáctica. Es decir, las habilidades y conocimientos necesarios para planear las actividades de enseñanza con uso de TIC justificando la elección de cada herramienta en función de los propósitos de enseñanza. Lo fundamental es la reflexión acerca de cuándo, cómo y por qué utilizar herramientas tecnológicas en la enseñanza.

Bases didácticas para una propuesta de formación docente

¿Cómo se concretan estas premisas teóricas en una estrategia de formación docente? Esta pregunta, que puede parecer simple, nos orientó y orienta en cada decisión cuando nos disponemos a diseñar un taller, diplomado, seminario o cualquier otra modalidad que pueda satisfacer las necesidades de una entidad académica. Para construir una respuesta recurrimos a la experiencia previa del equipo en la formación docente en educación básica en los ámbitos de las matemáticas y la lengua. De esta experiencia retomamos dos aspectos clave: el primero, diseñar situaciones que implicaran la inmersión de los profesores en proceso de formación en ambientes de aprendizaje mediados por la tecnología. Esto se tradujo en una modalidad mixta, en la cual los profesores viven la experiencia de aprendizaje a través de un entorno virtual (plataforma educativa) para lo cual deben desarrollar las habilidades digitales indispensables para transitar en ella eficazmente. Conservamos una parte presencial para asegurar el contacto inicial y la empatía necesaria para garantizar su permanencia en la travesía formativa.

El segundo aspecto fue retomar los tres tipos de situaciones formativas propuestas por Lerner et al. (2009) para la formación docente en el campo específico de la alfabetización. De esta autora recuperamos lo que denomina *situaciones de doble conceptualización*. Es decir, situaciones que enfrentan al profesor en un primer momento al aprendizaje sobre un contenido o sobre una herramienta tecnológica. En un segundo momento, la reflexión acerca de la situación en sí le permite al profesor identificar las características didácticas de dicha situación y las condiciones que permitieron el aprendizaje. Las situaciones de este tipo permiten involucrar al profesor en el ambiente que se quiere modelar para que pueda, posteriormente, integrarlo a sus propias prácticas.

Además, la estrategia de formación integra actividades basadas en el *análisis de experiencias de aula* ya que, según Lerner:

El análisis de situaciones de aula es quizá la estrategia formativa que más datos provee para la reflexión. Ayuda al docente a identificar problemas, a pensar en las posibilidades de resolución, a investigar. Crea interrogantes que dan sentido al estudio del material bibliográfico, permite al maestro ver la situación desde otras perspectivas, problematizar, imaginar posibles hipótesis, identificar dificultades para buscar alternativas de acción [...] (Lerner et al., 2009, p. 53).

El análisis crítico de experiencias docentes es fundamental para la formación, no solo en el ámbito de la tecnología. Aunque no es una práctica común, consideramos importante promoverla ya que la discusión que parte de la experiencia de uso de TIC con grupos de estudiantes es la que más elementos aporta para que los profesores problematicen la pertinencia de la herramienta elegida, de las actividades diseñadas y de su intervención en el desarrollo de las mismas. Analizar las experiencias propias en un grupo de pares permite volver objeto de reflexión la propia práctica, introduciendo la autocrítica como hábito de trabajo.

Siguiendo a Lerner, en esta estrategia formativa

[...] la clase pasa al primer plano: los análisis realizados en el espacio de formación evidencian que el trabajo cotidiano del maestro debe ser fundamentado, que la enseñanza y el aprendizaje plantean interrogantes para los cuales vale la pena buscar o elaborar respuestas, que compartir la observación y reflexión con colegas que enfrentan problemas similares enriquece la comprensión de la propia tarea [...] (Lerner et al., 2009, p. 54).

Asimismo, la planeación didáctica adquiere sentido porque permite repensar lo que se ha hecho y tomar decisiones a futuro, profesionalizando el trabajo docente.

Finalmente, el tercer tipo de situación formativa se relaciona con el *análisis de las producciones de los estudiantes*: se parte de analizar productos desarrollados por estudiantes que son resultado de una serie de actividades realizadas en una asignatura donde se incorporó el uso de TIC con propósitos didácticos precisos. Estos productos permiten a los profesores ver el resultado de un proceso y, a partir de su análisis, reconstruir las condiciones didácticas que lo hicieron posible, así como los aprendizajes desarrollados por los estudiantes.

La organización de la estrategia de formación

Al inicio de este capítulo señalé que forma y contenido se implican y se requiere congruencia entre los fundamentos teóricos y las actividades que se plantean para la formación de los profesores. Es por esto que la forma de trabajo de la CTE se fue construyendo para acompañar y dar sentido a las concepciones planteadas en los apartados anteriores, hasta llegar a un proceso consolidado, aunque en permanente revisión y mejora. Este proceso se fundamenta en los siguientes aspectos:

La colaboración con las escuelas y facultades. El esquema de colaboración se plantea para la definición de necesidades formativas y la puesta en acción de la logística que mejor convenga a cada entidad (calendarización, horarios, duración, etc.). No se trata de que los profesores, de forma individual, busquen talleres o diplomados que les permitan acercarse al uso educativo de las TIC, sino que sean las entidades quienes alienten y promuevan la formación de sus profesores y generen las condiciones necesarias para que eso suceda. Para esto, buscamos atender las necesidades manifestadas por los profesores o identificadas por las autoridades y, al mismo tiempo, proponemos algunos objetivos basados en la investigación acerca de las mejores formas de integrar TIC para promover el aprendizaje de los estudiantes. De esta negociación surgen los temas a tratar, la duración de cada evento formativo y la definición de horarios y fechas en función de lo que conviene a cada entidad.

Asimismo, se acuerdan las maneras de difundir el evento y convocar a los profesores, ya que cada entidad conoce a sus profesores y las mejores vías de comunicación para asegurar su participación.

Como parte importante de la colaboración se establece que los eventos formativos se impartirán en las instalaciones de cada entidad en lo que respecta a las sesiones presenciales. Esto implica que se liberen espacios de cómputo para la formación de los profesores y que se facilite su asistencia. Además, evita que los profesores tengan que desplazarse para acudir a un curso. Por otra parte, la realización de actividades en los planteles permite que los profesores vivan la experiencia de uso de TIC en las condiciones reales de sus entidades, con la infraestructura que luego utilizarán con sus estudiantes (con las ventajas y desventajas que esto supone según

la cantidad y calidad de infraestructura de cómputo y redes con que cuenta cada escuela o facultad).

La participación voluntaria. Aun cuando el proceso de formación se organiza con las autoridades de cada entidad universitaria la participación de los profesores es voluntaria. En ningún caso se obliga a un profesor a inscribirse y cursar un evento formativo en su plantel ni se aplican consecuencias por no integrarse. Este es un principio fundamental del trabajo ya que consideramos que la obligatoriedad constituye un obstáculo para el aprendizaje. Si bien los profesores están obligados a demostrar un número de horas de formación al año, son libres de elegir entre las múltiples ofertas que proporciona la Universidad. Quien se acerca a la oferta de la CTE debe hacerlo por convicción y elección personal.

El diseño “a la carta”. A partir de la detección de las necesidades formativas de cada entidad y de las posibilidades concretas de llevar a cabo un evento de formación de profesores (duración, fechas, aulas disponibles), diseñamos los contenidos, actividades y materiales que se requieren. Hemos desarrollado diversos formatos: talleres (20 y 40 horas), diplomados (120 a 180 horas) y microtalleres (5 horas) orientados a profundizar en el manejo de una herramienta en particular (blog, infografía, edición de medios, producción de contenidos, presentaciones, aplicaciones, etc.). Los talleres y diplomados se imparten con sesiones presenciales y trabajo en línea. Los microtalleres son presenciales, pueden tomarse de forma independiente, pero al cursar cuatro se obtiene una constancia por 20 horas.

En función de los requerimientos que nos llegan, modificamos los contenidos y actividades o diseñamos nuevos y también creamos nuevas modalidades como seminarios o asesorías.⁶

La estructura de acompañamiento. Para dar seguimiento y evaluar los eventos formativos organizamos el trabajo con una estructura basada en diferentes roles. En primer lugar, contamos con los *responsables de sistema*, cuya función principal es atender los requerimientos de cada entidad, organizar la impartición de la formación y coordinar a las personas de la CTE involucradas en cada evento. Este responsable atiende todos los talleres, microtalleres o diplomados que se imparten de forma simultánea en varios planteles de un nivel educativo.

Para los diplomados contamos con *responsables de emisión*, de manera que una persona se hace cargo del seguimiento específico de los grupos de profesores que toman un diplomado en su primera emisión y otra persona se ocupa de la

⁶ La oferta de formación de profesores puede consultarse en <https://educatic.unam.mx/formacion-docente/diplomados/index.html>

segunda emisión cuando ambas emisiones coinciden temporalmente durante su impartición.

Una figura fundamental es el *responsable de sede*. Esta persona acude a todas las sesiones presenciales de un taller o diplomado con el propósito de apoyar a los asesores que los imparten y constituir una figura estable que acompaña y da continuidad a la formación, a quien pueden recurrir los profesores para resolver dudas académicas o administrativas. Este responsable de sede se convierte en tutor de uno o varios grupos de profesores al tiempo que forma *in situ* a los asesores.

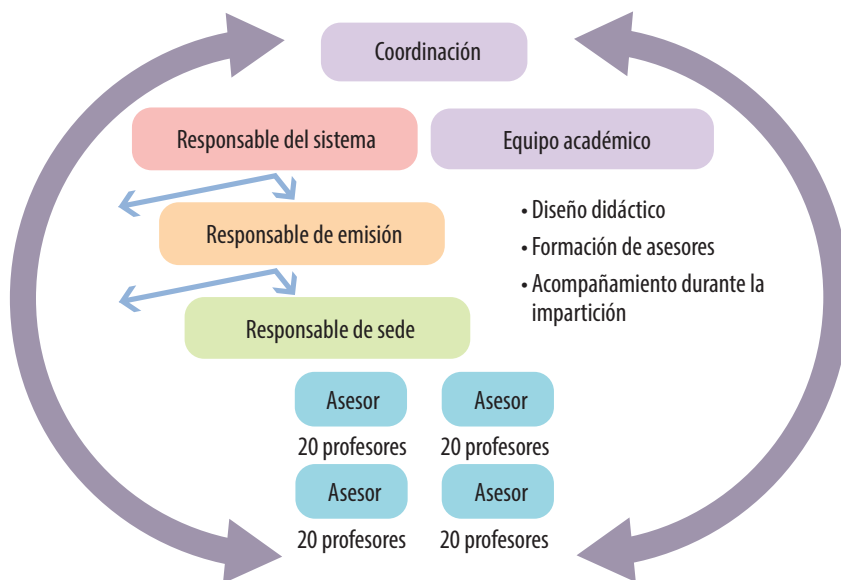
Finalmente, los *asesores* son quienes imparten los talleres o diplomados. Estos asesores son contratados por evento y deben haber cumplido con dos requisitos previos: haber tomado el Taller de Formación de Asesores en modalidad semipresencial, y la capacitación específica sobre el contenido a impartir, que consiste, entre otras cosas, en realizar todas las actividades que van a impartir y recibir retroalimentación por parte del equipo de la CTE.

El trabajo en equipo dentro de la CTE. Una de las características principales de nuestra organización es la flexibilidad y el cambio de roles dentro del equipo. Para el diseño, desarrollo e implementación de un evento formativo se conforma un grupo de trabajo coordinado por quien tiene más experiencia en ese tema. Todos participamos con diferentes roles: diseñadores didácticos, formadores de asesores, responsables de sede y asesores. Los responsables del diseño didáctico presentan al equipo completo su propuesta y reciben retroalimentación para mejorarla, modificarla o replantearla. Esos mismos diseñadores didácticos desarrollan las actividades y materiales para las sesiones presenciales y para el trabajo a distancia. Publican el curso en la plataforma y capacitan a los asesores. Durante la implementación dan seguimiento a los responsables de sede y a los asesores, y resuelven dudas de contenido y de planteamiento didáctico.

Un integrante de la CTE puede realizar, simultáneamente, actividades de diseño didáctico, formación de asesores, seguimiento de eventos, responsable de sede e incluso de asesor. Asimismo, participa con diferentes roles en diversos proyectos de la CTE.

En la figura 1 se representa el esquema organizativo descrito en estos párrafos.

Figura 1. Roles dentro de la estructura de la Coordinación de Tecnologías para la Educación



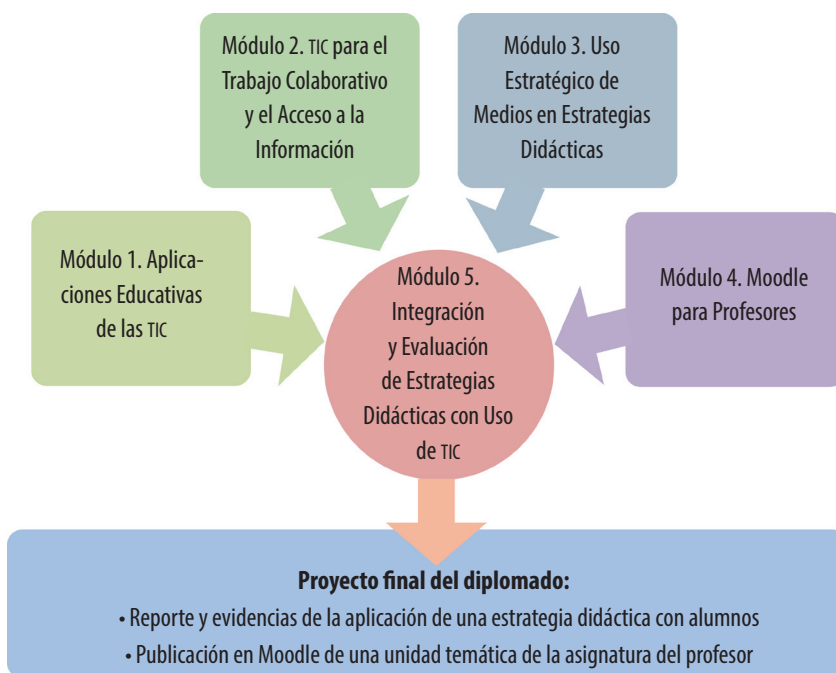
Fuente: Desarrollo propio.

Las actividades de aprendizaje

Las bases organizativas mencionadas se conjugan con las actividades de aprendizaje que proponemos en nuestra oferta de formación. Una característica que ya mencionamos es la modalidad semipresencial, que obliga a los profesores a vivir experiencias de aprendizaje en entornos mediados por tecnología. Otra característica importante es la inclusión de al menos una actividad que se realice con el grupo de estudiantes, de forma que el profesor pueda poner en práctica lo que está aprendiendo para reflexionar sobre su experiencia en un entorno de acompañamiento. Veamos un ejemplo tomado del Diplomado Aplicaciones de las TIC para la Enseñanza. En este diplomado se pretende que los profesores tengan un acercamiento a las TIC como herramientas de apoyo para diseñar situaciones de enseñanza que resulten significativas para los estudiantes. El diplomado tiene 5 módulos, a través de los cuales se van analizando diferentes tipos de herramientas y sus posibilidades educativas. Como trabajo transversal los profesores diseñan una situación de enseñanza con integración de TIC desde el Módulo 1. Esta situación de enseñanza se va transformando a través de los módulos a partir de los contenidos

que se trabajan y, fundamentalmente, a partir de la aplicación que deben realizar los profesores con sus estudiantes. El trabajo final consiste en la entrega de evidencias de las actividades realizadas con los estudiantes y la publicación en plataforma de una unidad de su asignatura. La figura 2 presenta esquemáticamente la organización del diplomado:

Figura 2. Esquema del contenido del diplomado
Aplicaciones de las TIC para la Enseñanza



Fuente: Desarrollo propio.

Este esquema, que se presenta a los profesores al inicio del diplomado, pone de manifiesto el recorrido didáctico que realizarán al cursarlo, así como los productos finales que se espera obtener. Las herramientas tecnológicas no se abordan como meros programas para ejecutar y dominar de forma instrumental, sino como herramientas que pueden integrarse para favorecer determinados aprendizajes si se ponen en manos de los estudiantes. A partir de ejemplos de diseños didácticos

realizados por otros profesores, los participantes en el diplomado comienzan a idear sus propios diseños, los discuten con sus pares, los mejoran, modifican o replantean y los ponen en práctica. Simultáneamente, realizan actividades propuestas por el equipo de diseño didáctico que los hacen vivir la experiencia del estudiante al enfrentarse a un reto y resolverlo desde sus conocimientos previos. Finalmente, a partir de la reflexión sobre las experiencias en el diplomado, sobre su práctica y las evidencias obtenidas con sus estudiantes, afinan su diseño y proponen un proyecto didáctico para compartir con sus colegas.

Algunos resultados

En estos 10 años de trabajo hemos formado profesores de todos los planteles del bachillerato de la UNAM (CCH y ENP) y de 24 escuelas y facultades e institutos⁷. Han aprobado nuestros talleres, microtalleres y diplomados 14,052 profesores; 9,091 de bachillerato y 4,753 de licenciatura y posgrado, muchos de los cuales han procurado tomar casi todos los eventos formativos de nuestra oferta.

Además de estas modalidades “tradicionales” de formación a través de talleres o diplomados, atendimos a los requerimientos de diversas entidades buscando nuevas formas. Por ejemplo, asesoramos a la Facultad de Odontología en el diseño e implementación de una asignatura para el nuevo plan de estudios: Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento en Odontología (TACO), o colaboramos con la Escuela Nacional de Trabajo Social en el Programa de Formación de Profesores en TIC para Trabajo Social.

Más allá de la *numeralia*, consideramos importante destacar algunos indicadores indirectos que nos permiten pensar que nuestra propuesta tiene impacto positivo en los profesores que atendemos. Por una parte, esta forma de trabajo nos ha permitido mantener un alto índice de eficiencia terminal (entre 75 y 80%) en todos los diplomados y talleres que hemos impartido. Este porcentaje es alto porque se trata de una formación semipresencial que requiere mucho trabajo en línea durante un tiempo prolongado y muchas horas de dedicación (además de todas las actividades que normalmente realiza un docente universitario).

Por otra parte, contamos con alto índice de “regreso” de los profesores, esto es, que se inscriben en las diversas ofertas que proponemos año tras año.

Otro indicador es la continuidad en el trabajo con escuelas y facultades. Particularmente el bachillerato solicita nuestra colaboración en temas de tecnología

⁷ Facultades de Odontología, Medicina, Veterinaria, Psicología, Contaduría y Administración, Ciencias Políticas y Sociales, Ingeniería, Arquitectura, Economía, Derecho, Artes y Diseño, Química, Filosofía y Letras, FES Acatlán, FES Aragón, FES Cuautitlán, FES Izacala, FES Zaragoza, Escuela Nacional de Trabajo Social, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, ENES León, ENES Morelia, IISUE, IER.

y educación de manera permanente, y lo mismo ocurre con muchas escuelas y facultades, independientemente de los cambios de autoridades.

Finalmente, uno de los principales indicadores lo observamos en las ponencias que los profesores presentan en Educatic –encuentro universitario de mejores prácticas de uso de TIC en la educación, que realizamos cada año desde 2015–, donde comparten sus experiencias de aula y las discuten con colegas. Las ponencias retoman lo que han trabajado en los talleres o diplomados que impartimos y, la mayor parte de las veces, van más allá de lo que planearon y probaron proponiendo nuevas formas de uso de TIC que tienden cada vez más a centrarse en el hacer del estudiante.⁸

Conclusiones

La experiencia presentada es el resultado del trabajo continuo y reflexivo de un equipo comprometido con la formación docente como requisito necesario para la transformación de una institución educativa. Muchas de las premisas de trabajo pueden considerarse exitosas atendiendo a lo que en la literatura sobre formación docente se denomina “factores de transferencia”. Estos factores son aquellas condiciones que han demostrado influir en la posibilidad de que los profesores transfieran lo aprendido en su formación a su práctica de aula (Ornelas et al., 2016). Los diversos estudios plantean una extensa gama de variables que influyen en la transferencia. Sin embargo, hay coincidencias que nos parecen interesantes:

Con independencia del modelo teórico que se asuma para explicar la transferencia, las variables que la influyen están referidas a características del aprendiz, a elementos del diseño y desarrollo de la formación o a factores del ambiente de trabajo (contexto de transferencia). La importancia de estos últimos ha favorecido el desarrollo de modalidades de formación de colectivos docentes en su propio centro de trabajo (Ornelas et al., 2016, p. 74).

Entre las variables que influyen de manera importante en la transferencia se encuentran la participación voluntaria del profesor en la formación, el tipo de diseño (es más efectiva una formación práctica con fundamentación teórica y de mayor duración temporal), la formación en el centro de trabajo y la disposición de la institución para que la transferencia sea posible. Estos aspectos fueron tomados en cuenta en nuestra experiencia y podemos afirmar que son variables importantes para el éxito de un proceso formativo. Quedan muchas variables por analizar y decisiones que tomar en función de dicho análisis.

⁸ Para mejor referencia se pueden consultar las Memorias de Educatic en <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2017/memorias/index.html>

En relación con el diseño didáctico y el contenido de la formación estamos convencidos de que la formación docente debe responder a los mismos principios sobre el aprendizaje que se consideran para los estudiantes. Las situaciones de doble conceptualización han sido fundamentales para guiar el diseño de las actividades que proponemos a los profesores. Sin embargo, estamos transitando hacia el uso de tecnologías que intervienen de forma directa en el aprendizaje de cada campo disciplinar para aprovechar en mayor medida aquello que aporta la tecnología para el aprendizaje y que no puede hacerse sin ella. Esta línea de trabajo conlleva la transformación del contenido y, para ser congruentes, de la forma en que planteamos la formación de los profesores.

La experiencia expuesta no pretende ser la mejor ni la única manera de abordar la formación docente. Los aspectos a mejorar son muchos. Fundamentalmente, necesitamos evaluar el impacto de esta propuesta de formación de manera directa y con investigaciones rigurosas. Sin embargo, consideramos que esta experiencia puede aportar líneas de reflexión para futuras propuestas, bases para la acción a partir de elementos probados y una convicción que nos mantiene trabajando como equipo: la teoría nos da herramientas para la acción. No obstante, llevar la teoría a la acción no es sencillo, requiere de un proceso continuo de reflexión, análisis y autocrítica. El mismo proceso que queremos promover entre los profesores frente a su práctica.

Referencias

- DGTIC-UNAM. (2014). *Matriz de habilidades digitales*. Coordinación de Tecnologías para la Educación. Recuperado de <https://educatic.unam.mx/publicaciones/matriz-habilidades-digitales.html>
- Enlaces. (2013 a). *Estándares en tecnología de la información y comunicación en la formación inicial docente*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Centro de Educación y Tecnología.
- Enlaces. (2013 b). *Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Centro de Educación y Tecnología.
- ICDL. (2007). Syllabus o Programa de estudios versión 5. Recuperado de Syllabus o Programa de Estudios versión 5: <http://www.icdlmexico.org/index.jsp>
- ISTE. (2017). *ISTE Standards for Educators. A guide for Teachers and Other Professionals*. EUA: International Society for Technology and Education.
- ISTE. (2016). *ISTE Standards for Students. A Practical Guide for Learning with Technology*. EUA: International Society for Technology and Education.
- Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ornelas, D., Cordero, G., & Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 57-75.
- Perelman, F. (2007). ¿Qué significa construir conocimientos? *Facultad de Psicología. Materiales de la cátedra de Psicología Genética*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Piaget, J., & García, R. (1981). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- UNESCO. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Santiago de Chile: UNESCO.

CAPÍTULO XVII

EVOLUCIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE (PASD): CUATRO DÉCADAS DE ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNAM

Laura Luna González y Carlos Arámburo de la Hoz

La Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) fue creada en 1977 por iniciativa del entonces rector, Dr. Guillermo Soberón Acevedo, y el Dr. Alejandro Rossi fue su primer director. Esta dependencia universitaria quedó adscrita a la Secretaría General, y tuvo como propósito fundacional contribuir al fortalecimiento y la superación continua e integral del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a fin de desempeñar de mejor manera las tareas que tiene encomendadas por su Ley Orgánica, a través de diversas estrategias.

Una de ellas, se refiere a las acciones e iniciativas que fomentan el mejoramiento del desempeño y calidad docentes, mediante la instrumentación de programas de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos de los profesores, en los diversos niveles y entidades académicas que forman parte de la Institución, con el objetivo de profundizar el impacto del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este capítulo, el periodo que se revisa comprende desde el año 1977 hasta 2018, poco más de 40 años. Durante ese lapso, dividimos la evolución de los diversos programas organizados desde la Administración Central de la Universidad en varias etapas, para analizar mejor las políticas generales y los lineamientos específicos que se han llevado a cabo con el propósito de fortalecer e impulsar la calidad de la actualización docente del personal académico. Como se verá, a lo largo de ocho rectorados en la UNAM, se ha mantenido un esfuerzo permanente y se han desarrollado procesos de mejora continua, para alcanzar ese objetivo. Dichas etapas son: inicio, reestructuración, fortalecimiento y consolidación (*en proceso*).

Inicio: antes de 1977 hasta 1999

Dentro de los diversos programas que se pusieron en marcha al iniciar actividades la DGAPA, se encontraba el Programa de Superación del Personal Académico (PSPA), que tuvo como propósito inicial, para el bachillerato, el diseño de criterios de evaluación para el estudio de los proyectos de superación del personal académico y la organización preliminar del curso de perfeccionamiento para profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (UNAM, 1978, pp. 61, 68). En cuanto a la

licenciatura, este programa permitió la organización de cursos de actualización y perfeccionamiento en todos los niveles y se realizaron diferentes acciones en apoyo al programa en las facultades y escuelas (UNAM, 1979, pp. 95, 102-103).

En 1985, con el rectorado del Dr. Jorge Carpizo MacGregor y la dirección del Dr. Humberto Muñoz en la DGAPA, el PSPA de la UNAM evolucionó a los Programas de Superación Académica para la Enseñanza Media Superior y de Actualización para Profesores de Licenciatura, ambos aprobados por el Consejo Universitario. Estos programas surgieron como respuesta a la necesidad de impulsar y fortalecer la planta docente de la UNAM a través de un plan permanente que proporcionara a los académicos la posibilidad de conocer, renovar e involucrarse en las más novedosas líneas de trabajo, investigación y docencia (UNAM, 1985, pp. 1, 26; UNAM, 1986, pp. 95, 102-103).

Posteriormente, durante el rectorado del Dr. José Sarukhán Kermez, se creó la Coordinación de Programas Académicos, dependiente de la Secretaría General, y junto con esta nueva área dedicada al apoyo docente en 1993, se pusieron en marcha varios programas destinados al fortalecimiento de la superación del personal académico con mayor especificidad de figuras académicas, objetivos y campos de conocimientos, conocidos principalmente por sus siglas: PIDI (Programa de Integración de Docencia e Investigación), PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza), PAECE (Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Experimentales en el Bachillerato), PAECSHA (Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Artes en el Bachillerato) y PAAS (Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato), entre otros (ENP-UNAM, 2000, p. 11).

El PIDI se creó en 1993 y su objetivo fue contribuir a la formación y al desarrollo de académicos del bachillerato de alto nivel a través de la impartición de cursos y diplomados de actualización en diversas disciplinas. Las metas de este programa incluían: mantener la actualización de los profesores en su disciplina, y en aspectos pedagógicos y metodológicos; fortalecer el apoyo académico de la UNAM en proyectos de formación y actualización de profesores e investigadores universitarios; y cultivar las relaciones académicas de la UNAM con otras instituciones nacionales y extranjeras para favorecer el intercambio de experiencias y el enriquecimiento de la vida académica (ENP-UNAM, 2000, pp. 71-72).

Destaca entre ellos el PAPIME, que estaba dirigido a promover la elaboración de proyectos institucionales de mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el marco de los planes de desarrollo de las propias entidades académicas. Este programa estaba orientado a elevar la calidad de la enseñanza en los niveles académicos de bachillerato y licenciatura, así como a impulsar al personal académico para la innovación de la práctica docente mediante el desarrollo de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ENP-UNAM, 2000, p. 9).

Por otro lado, el PAECE tuvo como objetivo optimizar el aprovechamiento de las instalaciones, equipos y materiales de los planteles para producir materiales didácticos de calidad que garanticen un mayor impulso a la enseñanza de las ciencias experimentales (ENP-UNAM, 2000, p. 27). Las actividades que se apoyaron fueron cursos de capacitación y de innovación tecnológica para los profesores (UNAM, 1998, pp. 872-873).

El objetivo del PAEHCSA fue impulsar el trabajo realizado por docentes de la ENP y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en las asignaturas vinculadas con estas disciplinas mediante la creación de grupos académicos que propiciaran la creatividad y el desarrollo de actividades avanzadas en los alumnos, y facilitar así un mejor aprovechamiento escolar. Otro objetivo contemplado fue contribuir a la superación y actualización del personal docente del bachillerato a través de mejorar la calidad de los servicios educativos con apoyo financiero para la adquisición de equipo, materiales e instrumentos para el trabajo académico (UNAM, 1998, p. 869; ENP-UNAM, 2000, p. 51).

Durante este periodo también se creó, en 1994, el PAAS, cuyos objetivos fueron propiciar la innovación y la calidad de la práctica docente en el bachillerato para mejorar el aprendizaje de los alumnos, coadyuvar en las actividades de actualización y superación del personal académico, fortalecer la vida académica en la UNAM mediante la participación de las entidades universitarias de docencia, investigación y extensión, ofrecer a los profesores de este nivel acercarse a conocer el avance de la enseñanza en su disciplina en los ámbitos nacional e internacional, así como fomentar la comunicación y el intercambio de experiencias académicas entre autoridades y profesores de la ENP y CCH (ENP-UNAM, 2000, p. 75). A partir de 1997, este programa incluyó también a las instituciones de nivel medio superior pertenecientes al sistema incorporado a la UNAM.

Para 1998, en el rectorado del Dr. Francisco Barnés, se agregaron a la lista los programas de apoyo a la formación del personal académico de la Coordinación de Programas Académicos de la Secretaría General, los programas de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente de la Licenciatura (PAAL) y de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente de la Licenciatura en las Unidades Multidisciplinarias (PAUM). Estos programas tenían el propósito de apoyar la actualización de los profesores de licenciatura como medio para estimular el cambio paulatino de la enseñanza en ese nivel y con el fin de desarrollar en los alumnos las habilidades que les garantizaran una actuación profesional competitiva (UNAM, 1999, pp. 868).

Por un lado, esta etapa se caracterizó por un crecimiento importante en materia de programas de apoyo docente para académicos de los niveles licenciatura y bachillerato, primordialmente en la organización e impartición de cursos y diplomados de actualización y perfeccionamiento en diversas disciplinas; pero por otra parte,

se generó una gran dispersión en la gestión de estos, tanto en dependencias de la Administración Central de la Universidad, como en diversas entidades académicas y, consecuentemente, se duplicaron los esfuerzos realizados y se incrementó su financiamiento innecesariamente.

Reestructuración: 2000 al 2007

Después del paro de actividades de la UNAM ocurrido en 1999, el rector, Dr. Juan Ramón de la Fuente, reestructuró algunas funciones de la Secretaría General de la UNAM y desapareció la Coordinación de Programas Académicos, concentrando de esta manera el apoyo a la superación y actualización docente en la DGAPA a través de la creación de la Subdirección de Apoyo a la Docencia (SAD), área que reúne los apoyos ya existentes en esta materia dentro de la propia DGAPA y los provenientes de la Coordinación de Programas Académicos (UNAM, 2001, pp. 1-2).

Esta concentración permitió recuperar la experiencia en los programas existentes, facilitó la administración en términos de reorganización y reducción de procedimientos y recursos humanos necesarios, así como también redujo y reestructuró el financiamiento dirigido a la operación de dichos programas. En general, esta importante decisión fortaleció a la DGAPA como la dependencia de la Administración Central de la Universidad encargada de ofrecer apoyo integral al personal académico en términos tanto de superación como de actualización académica; y, en particular, robusteció el apoyo de actualización al personal docente, pues la DGAPA estrictamente ofreció apoyo financiero, en tanto que aprovechó el trabajo de evaluación que realizaban distintos cuadros de cuerpos colegiados ya integrados a los programas académicos, formalizando de esta forma la superación y actualización dirigida a los trabajadores docentes, y evitando conflictos entre la administración y la academia universitarios.

En suma, en el curso de los dos periodos del rector de la Fuente se reestructuraron los programas PAPIME, PIDI, PAAS, PAESE, PAEHCSA, cursos y diplomados de actualización del bachillerato y licenciaturas (UNAM, 2002, pp. 1, 4-6), entre otros, permaneciendo únicamente el PAPIME y el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) con sus modalidades bachillerato y licenciatura, y se creó el programa Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato (INFOCAB) de la UNAM (UNAM, 2004, pp. 985-986). Todos estos programas fueron adquiriendo su estructura definitiva a lo largo del periodo 2000-2005. Es también en este periodo cuando la DGAPA comenzó a automatizar sus procedimientos a través del sistema de gestión GeDGAPA, herramienta informática que mejoró notablemente con el paso de los años y, a manera de círculo virtuoso, fortaleció y arraigó, hasta la fecha, el apoyo de todos los programas de la DGAPA entre el personal académico de la UNAM.

Fortalecimiento: 2007 al 2015

A lo largo del rectorado del Dr. José Narro, una vez definidos los tres grandes programas de apoyo a la docencia de la DGAPA: PASD, PAPIME e INFOCAB, y retomando el impulso y la experiencia obtenidos específicamente en el programa PASD en sus primeros años de funcionamiento, las tareas consecuentes fueron modificar de manera homologada las reglas de operación de los cursos y diplomados para profesores de bachillerato y licenciatura, lo que garantizó procedimientos claros y, en consecuencia, mayor compromiso por parte de los actores participantes: coordinadores de cursos de las entidades académicas, profesores participantes y profesores ponentes.

Por otro lado, a las siguientes entidades académicas participantes originalmente en el programa PASD: las Facultades de Arquitectura, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Filosofía y Letras, Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Odontología, Psicología y Química; las Facultades de Estudios Superiores Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza; y las Escuelas Nacionales de Enfermería y Obstetricia, Trabajo Social, Artes Plásticas (ahora Facultad de Artes y Diseño) y Música (ahora Facultad de Música); se agregaron en los años 2011 y 2012, las Escuelas Nacionales de Estudios Superiores Unidad Morelia y Unidad León, ubicadas en campus foráneos de la UNAM.

Más adelante, a las orientaciones originales de los cursos y diplomados heredados de la Coordinación de Proyectos Académicos, a saber: a) actualización disciplinar con base en los planes y programas de estudio de las diversas carreras de licenciatura y planes de estudio de ambos subsistemas del bachillerato, b) apoyo didáctico-pedagógico, y c) desarrollo y aplicación de nuevas tecnologías en el aula; se le sumaron temas de género organizados en conjunto con académicos del Programa Universitario de Estudios del Género, convertido actualmente en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). Asimismo, el PASD se fortaleció con la inclusión de los temas de inducción y formación docente, a petición específica del Dr. Narro, compromiso presentado en el Plan de Desarrollo de la Universidad durante su primer periodo rectoral (UNAM, 2009, p. 35). Estos temas han fortalecido de manera considerable al PASD, principalmente en la modalidad licenciatura, ya que con el paso del tiempo se ha ido incrementando el diseño y la impartición de cursos y, principalmente, diplomados anuales bajo esta temática en casi todas las entidades académicas participantes.

Otros aspectos atendidos fueron: a) el ajuste del banco de horas para las entidades académicas en función del uso de este, lo que favoreció a aquellas más interesadas en apoyarse en el programa, b) el cambio en el sistema de calificaciones de los cursos y módulos de diplomados de calificaciones alfabéticas (AC, NA y NP) al sistema institucional alfanumérico de la UNAM (5, 6, 7, 8, 9, 10 y NP), calificaciones

necesarias para la acreditación de los cursos, y c) la elaboración de las constancias con la inclusión del resultado de la evaluación.

Hacia el final de ese rectorado, la Subdirección de Apoyo a la Docencia (SAD), de forma análoga al resto de las otras cuatro subdirecciones de la DGAPA, fue convertida en dirección de área a partir de una reestructuración realizada por la Administración Central de la UNAM, quedando bajo el nombre de Dirección de Apoyo a la Docencia (DAD). Este ascenso en la estructura organizativa de la DGAPA se otorgó como un reconocimiento a la relevancia en el apoyo en materia de actualización y formación docentes que realiza esta dependencia en favor del personal académico de la Universidad.

Consolidación –actualmente en proceso– (2015 a la fecha)

A partir del inicio de la gestión del Dr. Enrique Graue Wiechers en la Rectoría de la UNAM, el trabajo relacionado con la actualización y superación de la formación docente que realiza la DGAPA, a través de la DAD, se ha orientado a fortalecer las dos modalidades que tiene el PASD, tanto a nivel bachillerato como a nivel licenciatura.

En el primer caso, además de mantener los objetivos de reforzar las estrategias didácticas, la actualización disciplinar, el desarrollo de habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y la incursión en áreas emergentes y de frontera, que se venían realizando, se han promovido los siguientes enfoques: a) vincular los cursos de actualización de profesores con los nuevos programas y planes de estudio que han sido aprobados tanto en la ENP como en el CCH, b) propiciar el perfeccionamiento de conocimientos y actualización docente relacionada con aquellas asignaturas que presentan una mayor dificultad e índice de reprobación de los estudiantes, c) establecer una mejor articulación con los requerimientos necesarios para iniciar estudios a nivel profesional, de forma que los egresados del bachillerato tengan mejores posibilidades de éxito cuando ingresan a la licenciatura, y d) se ha desincentivado la oferta individual de cursos y diplomados, posiblemente desarticulados, que no respondan a las orientaciones mencionadas arriba.

Para lograr un mayor impacto de este programa, se ha trabajado conjuntamente con el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) y con el Colegio de Directores del Bachillerato (CODIBA).

En el caso del PASD Licenciatura, se introdujeron cursos para el desarrollo de aplicaciones para la Red Universitaria de Aprendizaje (RUA), así como talleres para que los docentes desarrollen capacidades que les permitan competir de mejor manera en las convocatorias de INFOCAB y PAPIME; ello, además de fortalecer el propósito de actualizar a los profesores en el uso de TIC y en el conocimiento de áreas emergentes y de frontera que fomenten la interdisciplina. Asimismo, se han renovado los cursos disciplinares y los de apoyo didáctico, buscando que tengan

un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos. De forma importante, se ha incrementado y diversificado la impartición de diplomados que contribuyen a la superación académica.

Adicionalmente, se han hecho esfuerzos para afianzar varios aspectos organizativos y de mejoras administrativas dirigidos específicamente a difundir y a acercar los programas a la mayor cantidad posible de académicos, utilizando para ello la Red de Articulación de la DGAPA con las diversas entidades. Cabe destacar que, para los académicos adscritos a la UNAM, la inscripción a los cursos, talleres y diplomados del PASD es totalmente gratuita. Los temas en los que se ha trabajado son: fortalecimiento de los cursos y diplomados de inducción y formación docente; mejoramiento de los documentos de las reglas de operación del PASD; entrega de reconocimientos a los participantes en actividades de coordinación y de evaluación de los cursos; implementación de estrategias de información y comunicación; acercamiento a escuelas y entidades foráneas, tanto de forma presencial como a través de videoconferencia; simplificación de procedimientos administrativos; y mejoramiento del acceso de la plataforma GeDGAPA para realizar los trámites en el PASD.

Como tarea permanente, se ha continuado fortaleciendo la impartición de cursos y diplomados de inducción y formación docente. Este compromiso inició a partir del 2013, no obstante, ha crecido el interés en casi todas las entidades académicas (escuelas y facultades) que participan en el programa. Como ejemplo, se puede señalar que de los diplomados que se han impartido en los últimos cuatro años, el 75% aproximadamente se han orientado a la formación docente en el nivel licenciatura.

Se mejoraron y sistematizaron las reglas de operación del programa, trabajando conjuntamente con los coordinadores de cursos y diplomados, así como con los ponentes y los profesores inscritos, lo que ha facilitado los procesos de inscripción, de entrega de constancias y diplomas, y de pagos a ponentes. Como elementos de formalización y reconocimiento del programa, la DGAPA ha valorado el trabajo que realizan los coordinadores de cursos y diplomados, así como los cuerpos colegiados de evaluación y aprobación de los cursos a impartirse cada año a nivel bachillerato mediante la entrega de reconocimientos firmados por los titulares de la DGAPA y de la DAD. Asimismo, se ha hecho más eficaz la interacción con los coordinadores de cursos y diplomados de las entidades académicas y dependencias administrativas universitarias que participan en la operación del programa y que actualmente suman más de 30. A la par, se han implementado estrategias de información y comunicación más ágiles, empleando medios electrónicos, para estar mejor vinculados con los destinatarios.

A fines del segundo periodo de gestión del Dr. Narro y a lo largo del actual rectorado del Dr. Graue, se ha trabajado en la inclusión como participantes a tres entidades académicas más, que se encuentran fuera del área metropolitana de la

Ciudad de México: al Centro de Nanociencias y Nanotecnología en Ensenada, B.C., así como al Instituto de Energías Renovables ubicado en Temixco, Morelos, entidades de investigación que participan en el programa PASD debido a que ambas entidades son responsables de la Licenciatura en Nanotecnología y de la Ingeniería en Energías Renovables, respectivamente. Así también, la Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Mérida, de reciente creación, ha buscado su participación en el programa y estará iniciado sus trabajos de apoyo docente a principios de 2019.

Otro aspecto de consolidación del programa lo constituye el trabajo de simplificación administrativa realizado a partir del 2017, tendiente a reducir de manera considerable el tiempo en que se gestiona y ejecuta el pago a los ponentes. Para lograrlo, se analizaron los obstáculos en cada una de las dependencias involucradas en los procedimientos tradicionales de pago, se rediseñaron estos y se establecieron los acuerdos necesarios con funcionarios de las Direcciones Generales de Presupuesto y de Personal de la UNAM, a fin de ajustar los procesos operativos y reducir a menos del 50% el lapso para concluir los trámites y pagos correspondientes, en las dos modalidades del PASD.

Prospectiva

Como se puede observar, a lo largo de cuatro décadas, la Institución ha trabajado de forma permanente en su propósito de impulsar programas que impacten favorablemente en la actualización y superación de su personal académico, perfeccionando sus conocimientos y proveyéndoles de diversas herramientas para fortalecer sus capacidades y habilidades docentes; todo ello con el objetivo de mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, que se realiza cotidianamente en nuestra Casa de Estudios.

Hacia el futuro inmediato y a mediano plazo, se visualiza la necesidad de vincular de mejor manera la planeación docente de cada entidad académica con la impartición de los cursos y diplomados que se ofrecen en las dos modalidades del PASD a través de la DGAPA. Se requiere fortalecer la participación articulada de autoridades, coordinadores de cursos y planta de profesores en cada facultad, escuela o plantel, para valorar el efecto que el programa ha tenido en el desempeño de los docentes y de sus alumnos. Es conveniente construir indicadores objetivos que permitan conocer, cualitativa y cuantitativamente, el impacto que estos programas han tenido en cada entidad académica. Asimismo, considerando la distribución extensa y heterogénea de planteles y escuelas, tanto en la zona metropolitana de la Ciudad de México como en diversas regiones del país, es necesario encontrar mecanismos idóneos que faciliten el acceso de los profesores a los sitios en donde se imparten los cursos ofertados por el PASD.

Por otra parte, es indispensable articular una mayor interacción de la DGAPA, a través de la DAD, con la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación

Curricular (CODEIC, creada en el rectorado del Dr. Graue), con el propósito de potenciar capacidades, compartir experiencias y trabajar conjuntamente en el propósito de fortalecer la formación, actualización y superación del personal docente de la UNAM.

Agradecimientos

Verónica Andrade Muñoz, jefa del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), Enrique Vela Hernández y Manuel Sotomayor Reza, responsables del PASD-Licenciatura y PASD-Bachillerato, respectivamente.

Referencias

- ENP-UNAM. (2000). *Programas Institucionales de la UNAM para la Escuela Nacional Preparatoria*. México: UNAM.
- UNAM. (1978). *Informe 1977*. México: Dirección General de Publicaciones, UNAM.
- UNAM. (1979). *Informe 1978*. México: Dirección General de Publicaciones, UNAM.
- UNAM. (Febrero, 1985). Programas para elevar el nivel académico el profesorado de enseñanza media superior. *Gaceta UNAM, Séptima Época, 14(II)*.
- UNAM. (1986). *Informe 1985*. México: Dirección General de Estudios Administrativos, UNAM.
- UNAM. (1998). *Memoria UNAM 1997*. México: UNAM. ISBN 968-36-6865-8.
- UNAM. (1999). *Memoria UNAM 1998*. México: UNAM. ISBN 968-36-7802-5.
- UNAM. (2001). *Memoria UNAM 2000*. 22-nov-2018, Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2000/pdf/dgapa.pdf>
- UNAM. (2002). *Memoria UNAM 2001*. 22-nov-2018, Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2001/pdf/dgapa.pdf>
- UNAM. (2004). *Memoria UNAM 2003*. 23-nov-2018, Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2003/pdf/dgapa.pdf>
- UNAM. (2009). *Plan de Desarrollo 2008-2011*. 20-nov-2018, Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>

DIRECCIÓN DE APOYO A LA DOCENCIA, DGAPA						
EVOLUCIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS EN APOYO A LA SUPERACIÓN DOCENTE EN BACHILLERATO Y LICENCIATURA DE LA UNAM, PERIODO 1977-2018						
Etapa de los programas	Rectoría	Dependencia coordinadora	Año	Nombre del programa	Nivel	Objetivos
Inicios	Dr. Guillermo Soberón (1973-1981) y Dr. Octavio Rivero (1981-1985)	Secretaría General	Antes 1977	Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza	Bachillerato y Licenciatura	Atender la docencia en Bachillerato y Licenciaturas con la organización de cursos y diplomados
		Creación de la DGAPA, Secretaría General	1977	Programa de Superación del Personal Académico	Bachillerato	Diseñar criterios de evaluación para los programas de superación del personal académico y organizar cursos de perfeccionamiento para profesores de la ENP.
	Dr. Jorge Campizo (1985-1989)	DGAPA, Secretaría General	1978	Programa de Superación del Personal Académico	Licenciatura	Impulsar cursos de actualización y perfeccionamiento en los niveles medio superior y superior.
			1985	Programa de Cursos de Formación y Actualización para Profesores del Bachillerato	Bachillerato	Impulsar una mejor preparación docente y una permanente actualización dirigida a profesores del bachillerato.
	Dr. José Sarukhán (1989-1997)	Coordinación de Programas Académicos, Secretaría General	1993	Programas de Apoyo Académicos	Bachillerato y Licenciatura	Diseñar, coordinar y evaluar los programas académicos impulsados por la Administración Central para profesores de bachillerato y licenciatura.
			1993-1994	Programa de Integración de Docencia e Investigación (PIDI)	Licenciatura	Diseñar e impartir cursos y diplomados orientados al fortalecimiento de actividades de docencia e investigación en diversas disciplinas a nivel licenciatura en la UNAM.
			1993-1994	Programa de Apoyo Institucional para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME)	Bachillerato y Licenciatura	Elaborar proyectos de mejoramiento e innovación de la enseñanza-aprendizaje en los niveles académicos de bachillerato y licenciatura de la UNAM.
	Dr. José Sarukhán (1989-1997)	Coordinación de Programas Académicos, Secretaría General	1994	Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PAAS)	Bachillerato	Formar líderes académicos a nivel bachillerato que incidan en la superación del bachillerato universitario.
			1997	Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Experimentales en el Bachillerato (PAECE)	Bachillerato	Mejorar la enseñanza experimental con base en las nuevas instalaciones de los planteles del bachillerato.
				1997	Programa de Apoyo a la Enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades en el Bachillerato (PAECSH)	Bachillerato

Reestructuración	Dr. Juan Ramón de la Fuente (1999-2007)	Subdirección de Apoyo a la Docencia, DGAPA, Secretaría General	2000	UNAM BID, PIDI, PAAS, PAPIME, PAECE, PAEHCSA y Cursos de Actualización del Bachillerato y de la Licenciatura, entre otros.	Bachillerato y Licenciatura	Se concentraron todos los programas de apoyo a la actualización docente en la Subdirección de Apoyo a la Docencia.
				Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)	Bachillerato	Se creó esta maestría para lograr la profesionalización de la carrera académica en el bachillerato.
				Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB)	Bachillerato	Se creó el programa para fortalecer la superación de los profesores del bachillerato universitario a partir del apoyo a la realización de actividades académicas entre colegas y orientada al beneficio de los estudiantes.
				Programa de Actualización Docente para Profesores de Licenciatura y Bachillerato	Bachillerato y Licenciatura	Ofrecer actualización de forma integral por medio de la organización de cursos y diplomados dirigidos a la planta académica de las escuelas, facultades y del bachillerato universitario. Se estableció el aval de los Consejos Técnicos para poder organizar e impartir los diplomados.
				Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)	Bachillerato y Licenciatura	A partir de estos años, se fueron integrando los diferentes programas de actualización docente del bachillerato y de licenciatura para dar lugar a la creación del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD) con las modalidades de Bachillerato y Licenciatura.
Fortalecimiento	Dr. José Narro (2007-2015)	Subdirección de Apoyo a la Docencia, DGAPA, Secretaría General	2010-2015	Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)	Bachillerato y Licenciatura	Ofrecer actualización y superación académica a través de cursos y diplomados orientados a la formación disciplinaria, pedagógica y transdisciplinaria. Deberán estar dentro del marco de los planes y programas de estudio de las carreras del nivel superior y de los programas de estudio de las asignaturas del bachillerato de la UNAM. Asimismo, deberán reforzar a los docentes en el manejo de aspectos didáctico-pedagógicos; el uso de las tecnologías de información y de la comunicación, el dominio de lenguas extranjeras, así como a la introducción al conocimiento de disciplinas emergentes y de frontera. Se ofrecen en las siguientes modalidades de impartición: presencial, semipresencial y en línea.
				Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)	Bachillerato y Licenciatura	Se incorporan otras orientaciones de cursos para tener las siguientes: cursos orientados a atender asignaturas con mayor reprobación, a fortalecer la actualización disciplinaria, a capacitar a los profesores en los nuevos planes y programas de estudio, a fortalecer las capacidades y estrategias didácticas, a promover habilidades TIC y en el desarrollo de aplicaciones para la RUA, a resolver las deficiencias en los primeros semestres de las licenciaturas, a acercar el conocimiento de disciplinas emergentes y de frontera, y a apoyar la preparación de proyectos PAPIME e INFOCAB. Se han llevado a cabo tareas de simplificación administrativa; de mejoramiento del sistema de gestión de cursos (GeDGAPA), así como de comunicación y difusión del programa hacia el personal académico.
Consolidación (en proceso)	Dr. Enrique Graue (2015 a la fecha)	Dirección de Apoyo a la Docencia, DGAPA, Secretaría General	2015 a la fecha	Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)	Bachillerato y Licenciatura	

DGAPA-UNAM. Programas de Actualización y Superación Docente (PASD) Bachillerato, 2000-2018																			
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total profesores participantes PASD	2287	3387	2882	2562	2312	2766	2525	2825	2323	2386	2258	2144	2610	2207	2351	3407	2874	2540	2655
Total cursos y diplomados	174	162	131	116	118	136	132	126	143	132	115	104	139	111	109	149	134	117	137
Actualización Bachillerato																			
Cursos	174	162	131	84	85	90	101	113	134	123	101	91	129	105	106	143	132	116	137
Profesores participantes	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	1303	1252	1424	1340	1543	1381	1513	2144	1902	1594	1633
Inscripciones	2287	3387	2882	1982	1714	1827	1835	2230	2109	2081	1974	1861	2393	2064	2276	3251	2838	2517	2655
Superación Bachillerato																			
Diplomados	-	-	-	32	33	46	31	13	9	9	14	13	10	6	3	6	2	1	0
Profesores participantes	0	0	0	580	598	939	690	595	214	305	284	283	217	143	75	156	36	23	0

Fuente de datos: DGAPA, DGPL, UNAM

DGAPA-UNAM. Programas de Actualización y Superación Docente (PASD) Licenciatura, 2000-2018																				
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Total profesores participantes PASD	1884	4604	6785	6454	6347	6585	6436	7545	7153	6761	7214	7403	8730	8948	9196	9327	10061	9317	10005	
Total cursos y diplomados	141	355	417	394	365	409	390	390	380	377	392	317	515	519	509	523	547	523	525	
Actualización Licenciatura																				
Cursos	141	355	417	394	360	402	380	380	367	359	379	306	492	508	494	510	529	504	500	
Profesores participantes	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	3524	3659	4056	6019	5519	5438	5902	6502	6074	6343	
Inscripciones	1884	4604	6785	6454	6230	6379	6151	7280	6832	6281	6686	5917	8114	8706	8947	9031	9715	8902	9474	
Superación Licenciatura																				
Diplomados	-	-	-	-	5	7	10	10	13	18	13	11	23	11	15	13	18	19	25	
Profesores participantes	-	-	-	-	117	206	285	265	321	480	296	278	616	242	249	296	346	415	531	

Fuente de datos: DGAPA, DGPL, UNAM

Integración de entidades académicas al PASD-Licenciatura, 2000-2018

Entidad Académica o Dependencia Universitaria	Año de integración
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Antes del 2000
Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia	
Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León	
Escuela Nacional de Trabajo Social	
Facultad de Arquitectura	
Facultad de Artes y Diseño (antes Escuela Nacional de Artes Plásticas)	
Facultad de Ciencias	
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	
Facultad de Contaduría y Administración	
Facultad de Derecho	
Facultad de Economía	
Facultad de Estudios Superiores "Acatlán"	
Facultad de Estudios Superiores "Aragón"	
Facultad de Estudios Superiores "Cuautilán"	
Facultad de Estudios Superiores "Iztacala"	
Facultad de Estudios Superiores "Zaragoza"	
Facultad de Filosofía y Letras	
Facultad de Ingeniería	
Facultad de Medicina	
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	
Facultad de Música (antes Escuela Nacional de Música)	
Facultad de Odontología	
Facultad de Psicología	
Facultad de Química	
Centro de Investigaciones y Estudios de Género (antes PUEG)	2014
Coordinación de Difusión Cultural	2015
Instituto de Energías Renovables	2015
Centro de Nanociencias y Nanotecnología	2016
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción	2018
Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Mérida	2018

Integración de entidades académicas al PASD-Bachillerato, 2000-2018

Entidad Académica o Dependencia Universitaria	Año de integración
Dirección General de Deporte Universitario (antes DGADyR)	Antes del 2000
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (antes CELE)	
Escuela Nacional de Trabajo Social	
Facultad de Arquitectura	
Facultad de Artes y Diseño (antes Escuela Nacional de Artes Plásticas)	
Facultad de Ciencias	
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	
Facultad de Contaduría y Administración	
Facultad de Derecho	
Facultad de Economía	
Facultad de Estudios Superiores "Acatlán"	
Facultad de Estudios Superiores "Aragón"	
Facultad de Estudios Superiores "Cuautitlán"	
Facultad de Estudios Superiores "Iztacala"	
Facultad de Estudios Superiores "Zaragoza"	
Facultad de Filosofía y Letras	
Facultad de Ingeniería	
Facultad de Medicina	
Facultad de Música (antes Escuela Nacional de Música)	
Facultad de Odontología	
Facultad de Psicología	
Facultad de Química	
Instituto de Investigaciones Filológicas	2001
Instituto de Matemáticas	2001
Centro de Investigaciones y Estudios de Género (antes PUEG)	2010
Instituto de Ciencias Aplicables y Tecnología (antes CCADET)	2010
Coordinación de Difusión Cultural	2015
Dirección General de Bibliotecas	2015
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación	2018

CAPÍTULO XVIII

EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y EVIDENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNAM

LA CREACIÓN DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN EN LA FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN Y LA FACULTAD DE INGENIERÍA

RUTH TORRES CARRASCO Y OSCAR AGUSTÍN SEGURA GARFÍAS

Ubicación institucional de los programas y centros de formación de profesores

La ubicación institucional de los programas o centros de formación o actualización de profesores, en algunos casos ha afectado su consolidación; quizá alguna de las causas se debe, en parte, a que los directivos en turno no siempre incluyen estas actividades como estrategias prioritarias en sus proyectos institucionales o programas de trabajo, o simplemente no se llega a comprender la importancia que estos procesos tienen en la formación de los estudiantes universitarios.

Los centros de formación o en su caso los programas formativos del profesorado, están inmersos en situaciones contradictorias; por una parte, son espacios que ofrecen una formación mínima para instrumentar el proceso enseñanza-aprendizaje *in situ* que pueden transitar hacia un cierto tipo de reflexión pedagógica; y por otro lado, son espacios creados por jerarquías institucionales que impulsan o promueven líneas formativas *ad hoc*, lo que puede derivar en una situación que impida fortalecer un trabajo académico basado en una libertad de pensamiento o de posturas formativas de los docentes; por tanto, los centros y los programas de formación pueden constituirse en espacios de relativa autonomía para analizar las cuestiones educativas.

Los proyectos –espacios y programas– de formación docente, deben ser concebidos para gestar una cierta renovación del pensamiento pedagógico y posibilitar que los docentes-alumnos de estos programas, puedan apropiarse de un espacio eminentemente académico en el cual realicen, en colectivo, una reflexión teórica, analítica y crítica de los aspectos que atañen a la educación, entre ellos: las didácticas específicas o disciplinares, el cómo diseñar planes y programas de estudio, la evaluación, los recursos y materiales didácticos, el efecto de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje, hasta los efectos de la desigualdad social, las condiciones en las que se desarrolla la labor educativa, la cultura y postura

institucional de la educación, así como las políticas educativas imperantes en el sector educativo.

En la creación de centros y programas de formación se ha fijado la idea de alcanzar una cierta eficiencia académica, entendida como el solo disponer actividades o desarrollar programas con una orientación meramente instrumental, la cual no siempre incluye formar al docente con un soporte teórico importante, mismo que le enseñe a vincular los problemas de la educación con los problemas sociales, mediados estos dos aspectos, por los planes y programas de estudio que deben guiar su tarea educativa. Es posible entonces, que estas relaciones sean causas por las cuales desaparezcan programas o centros en función del conocimiento, compromiso o interés de los directivos en turno sobre esa necesaria vinculación; así también, tienen una estructura organizacional débil, poco clara y reglamentada o normada, que está sujeta a burocracias, impulsando espacios o programas en forma aislada.

En realidad, los centros y algunos posgrados o programas de formación que se han gestado desde los años setenta en nuestro país, no contaban ni cuentan con los órganos de gobierno que favorezcan su permanencia; los gestores fueron designados en función de las estrategias de las directivas centrales y no en función del desarrollo de un proyecto académico formativo pensado en los docentes. Esto explica, en parte, el por qué los centros surgieron, se fusionaron con otros, cambiaron de nombre o bien reorientaron sus funciones, y a partir de la definición de sus tareas se ubicaron orgánicamente en las instituciones educativas; así por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en cierto momento dependieron de alguna área central y, en otro, se crearon coordinaciones para administrarlos o, en otros casos, desaparecieron. Unos se consideran centros de extensión, centros de capacitación, oficinas o departamentos académicos, y varios recibieron el carácter de órganos técnico-administrativos donde se realizó, además, contratación de personal externo y especializado para atender las tareas formativas de los docentes.

De lo brevemente expuesto, los programas y centros de formación del profesorado no solo deben ser un eje central de toda actividad universitaria, deben tener una política constante para alcanzar la calidad académica que tanto requiere la sociedad, pero sobre todo el país.

Reflexiones del Comité sobre la creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente

Cuando hablamos de vinculación institucional o de nuevas formas de colaboración docente, nos referimos a estrategias en las que se deben tomar en consideración las necesidades de los docentes, de los estudiantes y de las entidades educativas que forman parte de la estructura académica de la UNAM. Para el caso de la formación de

los profesores, es necesario establecer estrategias de vinculación que pongan como principal prioridad la profesionalización de la planta académica de la Universidad.

Durante el análisis y desarrollo de la propuesta del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM a cargo del Comité creado ex profeso para ello, se tuvo especial cuidado en establecer la razón de ser de un proyecto de estas características y la visión a futuro en cuanto a la labor de formación docente con la que deberán contar los profesores de los diferentes niveles educativos y de las diferentes entidades académicas; lo cual, impacta en los vínculos institucionales que actualmente tienen entre sí, y aquellas entidades que actualmente ofrecen programas de apoyo, formación y actualización.

Para el Comité del Centro de Formación y Profesionalización Docente, fue muy importante conocer los esfuerzos realizados por distintas entidades universitarias sobre la capacitación y el desarrollo docente que al día de hoy se ofrecen, y también conocer los programas de capacitación que las propias escuelas y facultades llevan a cabo; sin embargo, creemos que para hacer realidad la profesionalización de los docentes acorde a las nuevas necesidades y retos, es necesario contar con un eje rector que les dé un sentido, coherencia y reconocimiento, en un marco formativo y de actualización docente innovador.

Una de las contribuciones del Centro que serán la base de la formación y profesionalización, se centrará en el desarrollo de los lineamientos y las políticas de formación docente para escuelas y facultades de la UNAM con carácter institucional y acordes al proyecto educativo de la Universidad, las cuales estarán caracterizadas por su flexibilidad, tomando en cuenta los esfuerzos de formación docente existentes en cada entidad, para darles coherencia y continuidad; para ello, el Comité también ha pensado en autoridades y directores de escuelas y facultades como actores fundamentales en el fortalecimiento de la profesionalización docente; así pues, se ha reflexionado en que los directivos cuenten con espacios alternos en el Centro de Formación Docente de la UNAM, los cuales permitan tener una experiencia nueva e innovadora de colaboración institucional y de acercamiento con sus pares de otras escuelas y facultades, para ser impulsores y promotores de una nueva visión del desarrollo docente y la profesionalización de la labor educativa en sus escuelas y facultades, sin dejar de lado el acercamiento con su propia planta docente en un ambiente distinto, donde las ideas e innovación educativa sean primordiales.

Otra característica de dichos lineamientos y políticas será su pluralidad frente a todas las perspectivas teórico-metodológicas encaminadas a alcanzar una profesionalización del ejercicio docente, de tal manera que los profesores reciban un reconocimiento o sean incentivados para beneficiar y dar un mayor sentido a su labor educativa. Los integrantes del Comité consideran que, con esta nueva perspectiva, la parte humana y socioafectiva de los profesores se verá beneficiada y generará impactos positivos en su espacio de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el pensar en el diseño de planes o programas de desarrollo docente complementarios a los existentes, necesariamente nos llevará a establecer áreas de vinculación profesional docente de dicho Centro, en las que se tomen en cuenta las necesidades de los profesores, el punto de vista de los responsables de gestionar la formación docente, pero también la voz de los alumnos en un ejercicio integral que tenga como resultado el perfeccionamiento de la labor docente de manera eficaz.

En un proyecto nuevo e innovador de profesionalización docente no podemos dejar de lado la trayectoria, la experiencia, las buenas prácticas docentes y la capacitación adquirida de los profesores más destacados de la Universidad en las distintas disciplinas y niveles educativos, todo ello será complemento a las tareas que implemente el Centro de Formación para el mejoramiento de la enseñanza universitaria.

Con respecto a las entidades que han dedicado esfuerzos y recursos para la capacitación de profesores, el Comité reflexionó: ¿de qué manera podrá colaborar el Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM con escuelas y facultades, así como con sus programas de apoyo académico en los distintos niveles de educación? Siendo una realidad que se trata de programas de formación y capacitación bien fundamentados, con una estructura definida, con contenidos didácticos y pedagógicos, algunos de ellos ya con experiencia y lecciones aprendidas que los ha perfeccionado; sin embargo, siguen siendo esfuerzos aislados que únicamente son reconocidos por la propia entidad. El resultado del análisis del Comité, busca que los profesores, además de ser reconocidos, tengan un valor agregado a su esfuerzo por profesionalizar su labor docente (motivación adecuada), enfatizamos que un Centro de Formación en la UNAM representará para los gestores de formación, un área de oportunidad muy valiosa para avanzar hacia una sólida profesionalización de la labor docente reconocida y que dé certeza a las escuelas y facultades de la UNAM que contarán con un cuerpo docente que ha dedicado tiempo para formarse y actualizarse de manera profesional.

Los espacios físicos de formación del profesorado en la UNAM. Los casos de la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Contaduría y Administración

Centro de Docencia “Borja Navarrete”, Facultad de Ingeniería

Un ejemplo de programas de apoyo a la docencia es el que se lleva a cabo en el Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete” de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, el cual a lo largo de sus 15 años de labor, ha formado a un total de 11,720 profesores de las distintas carreras de Ingeniería con prácticas específicas como las de la inducción a profesores de nuevo ingreso, entre otras, de las cuales, una parte

importante de profesores ya se ha capacitado en el Programa de Profesionalización Docente mediante una serie de diplomados de distintas temáticas.

El Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete” fue inaugurado el 17 de junio de 2003; abrió sus puertas a la comunidad de la Facultad de Ingeniería de la UNAM con la presencia del entonces rector, Juan Ramón de la Fuente; el director de la Facultad, I.M. Gerardo Ferrando Bravo; el benefactor, Ing. Gilberto Borja Navarrete; el coordinador del Centro de Docencia, Ing. Carlos Sánchez Mejía; personalidades de la UNAM, de la sociedad mexicana, medios televisivos (canales 2 y 11), prensa escrita (periódico *Reforma*); y, por supuesto, los profesores y académicos de la facultad, con la firme convicción de capacitar, actualizar e impulsar en forma constante, la superación didáctica y profesional de los profesores, así como mantenerse a la vanguardia en la enseñanza de la ingeniería.

Breves antecedentes del Centro de Docencia

La creación del Centro de Docencia formó parte del programa “Modernización de los procesos educativos” contenido en el Plan de Desarrollo 1999-2003 de la Facultad de Ingeniería, que en ese entonces tuvo como objetivo general el de alcanzar la excelencia académica que condujera a construir la universidad del siglo XX. Después de un análisis detallado, basado en la premisa de la modernización de los procesos educativos, se plantearon acciones específicas que fortalecieran y enriquecieran las actividades docentes y académicas, es así como se concibió la creación del Centro de Docencia de la Facultad de Ingeniería, un espacio de formación, desarrollo y de servicios para los profesores que pudiera contribuir a la profesionalización de la actividad docente.

Misión

Formar, desarrollar y profesionalizar al personal académico de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, mediante la impartición de cursos, talleres, seminarios, conferencias y diplomados, para incidir en sustanciales mejoras en su práctica docente y así colaborar al cumplimiento de la misión de la Facultad de Ingeniería.

Visión

El Centro de Docencia se vislumbra como una instancia modelo en cuanto a la formación, desarrollo y profesionalización de los docentes en Ingeniería de la UNAM, mediante un trabajo continuo que logra docentes desarrollados integralmente y capaces de aplicar estrategias didáctico-pedagógicas y de desarrollo humano con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación para propiciar el aprendizaje significativo de los alumnos.

Organización del Centro de Docencia

El Centro de Docencia (CDD) de la Facultad de Ingeniería de la UNAM depende directamente de la Secretaría de Apoyo a la Docencia, a la cual rinde cuentas sobre sus acciones de formación docente; está estructurado por cuatro áreas de formación y desarrollo docente, las cuales son: Cómputo, Desarrollo Humano, Didáctico Pedagógico y Disciplinar e Investigación Educativa (figura 1). Cada una opera bajo el Programa Estructural de Profesionalización Docente que determina las líneas de trabajo en cuanto a la capacitación de los profesores en los distintos niveles de desarrollo establecidos (figura 2). Además, se cuenta con un área de gestión y vinculación encargada, entre otras tareas, de gestionar todos los recursos necesarios para la óptima operación de las instalaciones y de los servicios que se ofrecen.

Figura 1. Organigrama de la SADFI

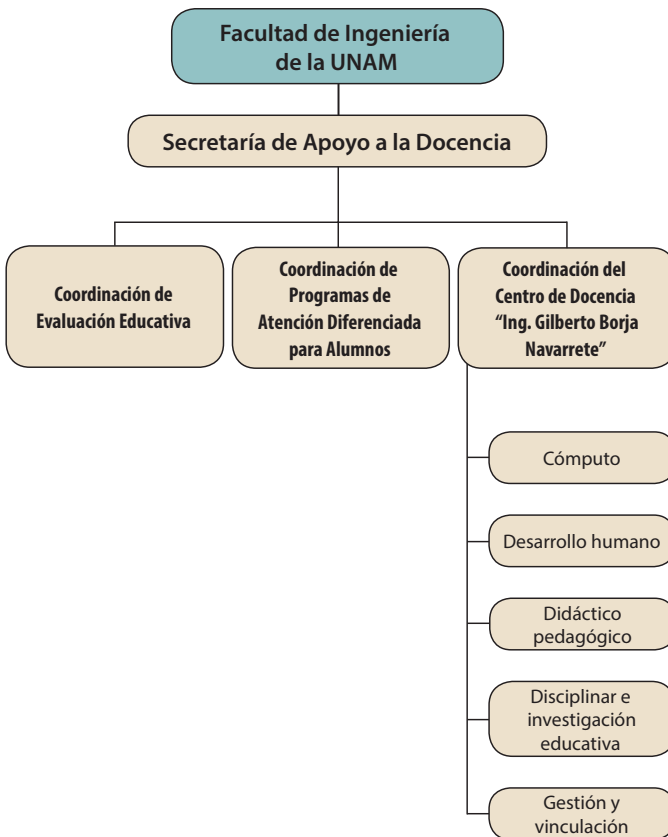
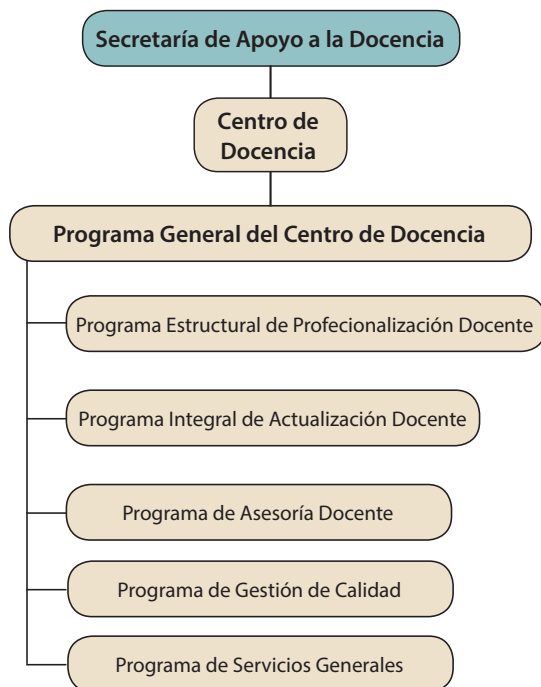


Figura 2. Programa General del Centro de Docencia



Programa Estructural de Profesionalización Docente

Las áreas de formación y desarrollo docente del CDD dan vida a este programa en sus tres vertientes:

- A) Formación básica: cuyo objetivo es proporcionar a los profesores de nueva o reciente incorporación, los conocimientos y herramientas que les permitan ser mejores guías en el proceso de docencia.
- B) Desarrollo docente: que ofrece un proceso gradual y flexible de capacitación mediante la impartición de cursos didáctico-pedagógicos, de desarrollo humano, disciplinares y de cómputo para la docencia, como parte fundamental del desarrollo, la labor e innovación en la función docente.
- C) Profesionalización docente: en la que se intercambian experiencias y estrategias mediante el análisis del proceso docente que contribuye a la profesionalización del profesor e incide en el aprendizaje del estudiante.

Es importante destacar dentro de la etapa de profesionalización docente, al diplomado con mayor número de generaciones de egresados (12): el Diplomado en Docencia de la Ingeniería, proyecto pionero en el país dirigido a profesores que buscan mejorar su desempeño y se interesan en el dominio de las más avanzadas herramientas didácticas y tecnológicas para elevar la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con una duración de entre 144 a 180 horas en sus 12 versiones, y con una estructura de seis módulos, el Diplomado en Docencia de la Ingeniería ha sido reestructurado y enriquecido en diversas ocasiones, siempre tratando de mantener el objetivo original y atendiendo los avances en la práctica e intervención docente, en las tecnologías de la información y la comunicación, y en la evaluación del aprendizaje, contando así con un diplomado a la vanguardia de la enseñanza en nuestro país.

Aunado a este, se integran los diplomados: en Desarrollo Humano, en Manejo Integral y Sostenible del Agua, en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Docencia, en Tutoría, en la Personalidad del Docente y su Impacto en la Formación Profesional del Estudiante del Siglo XXI, en Protección Civil, y en la Tutoría y la Profesionalización del Docente Tutor en la Educación Superior.

Programa Integral de Actualización Docente

Comprometido con la actualización de los profesores, el CDD además cuenta con un programa que tiene como principal objetivo abordar temáticas, mediante conferencias que favorezcan la actualización de conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores de la Facultad de Ingeniería y les permitan integrar estrategias a su intervención docente en forma integral, buscando el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Programa de Asesoría Docente

El Programa de Asesoría del Centro de Docencia de la Facultad de Ingeniería proporciona apoyo a los profesores para:

- Práctica docente.
- Uso de nuevas tecnologías.
- Elaboración de material académico.
- Presentaciones multimedia.
- Notas de clase.
- Asesoría en la generación de publicaciones, libros y apuntes.

Programa de Gestión de la Calidad

Después del primer año de operaciones y de acuerdo con los procesos de mejora continua de la Facultad, se establecieron como metas: certificar, en una primera etapa, sus procesos para la impartición de cursos y, posteriormente, convertirse en un centro certificador de las competencias laborales en las actividades docentes. Es así como el Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete”, implementa un Sistema de Gestión de Calidad, el cual garantiza que los procesos de impartición de cursos, talleres y diplomados se lleven a cabo conforme a las normas vigentes ISO 9001; de tal manera que, a lo largo de sus 15 años de operaciones, el Centro de Docencia de la Facultad de Ingeniería ha sido certificado en: ISO 9001:2000, ISO 9001:2008 y en ISO 9001:2015.

Por otro lado, los espacios fueron diseñados no solo para la capacitación docente, sino que, aunado a ello, se contemplaron espacios de reflexión, de intercambio académico entre pares y de trabajo docente. Dicho Centro cuenta con un área aproximada de 460 metros cuadrados que se componen de: un Aula de Seminarios para impartición de diplomados, cursos, talleres y seminarios con una capacidad de 20 asistentes, un Aula de Cómputo con capacidad de 16 asistentes debidamente equipados, una Sala de Videoconferencias destinada para congresos, eventos académicos, videoconferencias y cursos con capacidad de 30 asistentes, una sala de juntas para trabajo académico y colegiado con capacidad de diez asistentes, un área de descanso equipada con sala de estar, cafetería, terraza, mesas de trabajo y red inalámbrica, y un área de consulta con seis terminales de cómputo, todo ello con la finalidad de brindar un servicio especial a los profesores.

Un punto importante más a destacar, es que el Centro de Docencia de la Facultad de Ingeniería, también fue diseñado para recibir a personas con discapacidad desde el acceso mismo hasta las salidas, así como en todas sus instalaciones.

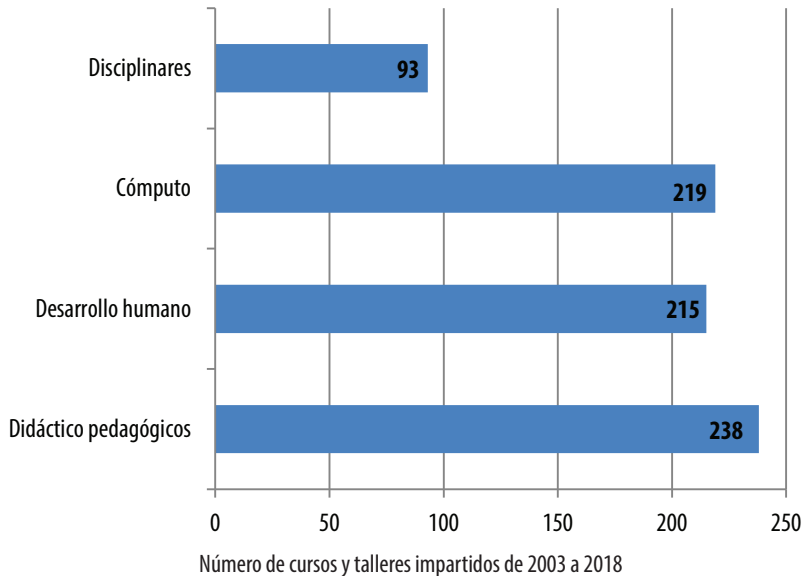
Logros del Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete” a 15 años de su creación

Entre los más importantes y en los cuales se continúa trabajando, destacan:

- Diseño, planeación e impartición de 765 cursos y talleres de capacitación docente.
- Diseño, planeación e impartición de 20 diplomados.
- Organización de 139 conferencias de actualización docente.
- Participación y apoyo de 1,218 instructores para cursos, talleres y diplomados.
- Participación y apoyo de 182 conferencistas al Programa Integral de Actualización Docente.
- Organización de un total de 28 seminarios.

De acuerdo a los registros de la base de datos, desde su apertura, el Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete” ha capacitado a un total de 11,720 profesores distribuidos en las áreas de capacitación que se muestran en la figura 3.

Figura 3. Cursos y talleres impartidos en el Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete”



- A lo largo de sus 15 años, el Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete” ha contribuido en mantener un proceso de mejora continua y de calidad en la enseñanza de las carreras de Ingeniería.
- Es parte de la modernización de la infraestructura educativa de la Facultad de Ingeniería y de la propia Universidad.
- Ha sido parte importante en la evaluación y desarrollo del personal académico de uno de los seis criterios del Marco de Referencia 2018 del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A. C. (CACEI), en el contexto internacional que acreditaron las carreras impartidas en la Facultad de Ingeniería de la UNAM.
- Fue parte importante en el proceso de reacreditación de 12 carreras de ingeniería en el Marco de Referencia 2014 del CACEI.

Aún faltan metas por alcanzar que fueron planteadas desde su creación; sin embargo, el resultado de los logros antes descritos, puede ser fortalecido y enriquecido con las acciones que llevará a cabo el nuevo proyecto del Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM.

Centro de Desarrollo Docente de la Facultad de Contaduría y Administración

En términos generales, la evaluación de los trabajos de formación docente realizados a partir del Programa Nacional de Formación de Profesores de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y de las actividades realizadas en la UNAM en esta misma temática durante los años setenta y ochenta, permitió implementar programas formativos en diversas instituciones de educación superior.

Algunas dependencias de la UNAM se sirvieron de estas experiencias para implementar programas formativos en sus propios espacios académicos, aprovechando la crisis por la que atravesaba el Centro de Didáctica y que la ANUIES ya había sentado las bases para la creación de centros de trabajo en las instituciones de educación superior del interior de la república. La característica principal de aquellos espacios radicaba en que se trabajaba ya en los procesos formativos adecuados a las disciplinas de las propias escuelas; estas orientaciones académicas, permitieron crear programas sobre didácticas específicas para la enseñanza, que podían abarcar desde la medicina o la odontología hasta la enseñanza de las ciencias sociales.

En 1975, la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) solicitó la especialización para su Programa de Maestría en Administración con Formación en Investigación y Docencia. Para 1976, se ofreció el Programa de Especialización en forma abierta en las propias instalaciones del Centro de Didáctica de la UNAM. En particular, la FCA ha pasado de tener pequeñas oficinas de formación y actualización de profesores, hasta la creación de divisiones, en donde se favoreció la formación y la actualización de sus profesores.

Haciendo un breve recuento sobre los programas, y hasta donde se tiene información veraz, para el año de 1992 la FCA contaba con una División de Perfeccionamiento Académico donde se llevaban a cabo actividades académico-formativas, tanto para alumnos como para docentes. En el caso de estos últimos, se diseñaban e impartían cursos de formación y actualización de profesores que abarcaban tópicos tales como: didáctica básica a profesores de nuevo ingreso; corrientes didácticas y pedagógicas; dinámica de grupos y grupos numerosos; hasta un Diplomado en Docencia integrado por seis módulos de 40 horas cada uno. Los cursos de didáctica tenían una duración de entre 30 y 40 horas, según la orientación o corriente pedagógica en la cual estaban enmarcados y todas estas actividades se llevaban a cabo en la Unidad de Seminarios, en el Vivero Alto de la UNAM.

Esta División de Perfeccionamiento tenía el nivel jerárquico de una división académica dentro de la estructura de la Facultad, contaba con un apoyo importante de la Dirección y ofrecía actividades que no solo satisfacían las necesidades de formación de la Facultad, sino que los cursos o diplomados se impartieron también en las escuelas y facultades afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA), donde profesores formados en la UNAM, y en particular en la propia FCA, impartían cursos de didácticas específicas para la enseñanza de la Contaduría y la Administración. La reconocida calidad de estos cursos y eventos formativos permitieron a la Facultad ser líder en la formación de profesores orientados a las disciplinas financiero-administrativas.

El perfil de los docentes que integraban el equipo de trabajo de esta División de Perfeccionamiento, lo constituían profesores cuya formación inicial era la Contaduría o la Administración, quienes cursaron y egresaron de la Especialización en Docencia del CISE o del que fuera el Centro de Didáctica de la UNAM, lo que permitió conformar un equipo de trabajo que entendía las disciplinas financiero-administrativas y su forma de enseñarlas.

Para 1994 y con el cambio de Dirección, la Facultad promovió una reforma a su estructura orgánica, con lo cual la División de Estudios de Posgrado e Investigación (DEPI), separó sus funciones para impulsar en forma contundente proyectos de investigación en las disciplinas contables, administrativas y la incipiente área informática; para ello se creó la División de Investigación, momento en el que simultáneamente desapareció la División de Perfeccionamiento Académico. Las actividades de formación y actualización de profesores que esta última realizaba, fueron integradas a un departamento llamado Unidad de Apoyo y Superación Académica de la recién creada División de Investigación, departamento que contaba con una estructura administrativa mucho más pequeña con relación a la extinta División de Perfeccionamiento, pero con las mismas tareas formativas para el profesorado, y de soporte académico para los alumnos; destacándose también la gestión del proceso evaluación de los docentes de la facultad, la cual sirvió como una fuente primaria de información para diseñar cursos sobre didácticas específicas.

La Unidad de Apoyo retoma los trabajos de formación de profesores, incorporando también las actividades de actualización disciplinar con el Programa de Actualización Académica para Profesores de Licenciatura y Bachillerato de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA). Los primeros esfuerzos estuvieron orientados a la impartición de cursos cortos de didáctica, así como algunos de actualización temática en contaduría y administración. También se promovió e impartió un Diplomado en Docencia Aplicado a la Disciplina con el apoyo de expertos formadores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) al cual asistieron profesores, tanto de asignatura como de tiempo completo, quienes reflexionaron sobre el quehacer docente de los profesores de la propia Facultad.

Esta Unidad, además de continuar con las labores formativas, impulsó los procesos de actualización académica-disciplinar, lo que permitió acrecentar las aptitudes de los docentes al proporcionarles varias herramientas didáctico-pedagógicas apropiadas a las disciplinas financiero-administrativas. Fue tal el quehacer académico de la Unidad de Apoyo y Superación Académica, que después de un tiempo se tomó la decisión de separarla de las actividades de la División de Investigación, para convertirla en un área que dependió orgánicamente de la Dirección de la Facultad para realizar de manera relativamente autónoma tanto programas como proyectos orientados a la formación y a la actualización académica de los docentes.

La Unidad de Apoyo y Superación Académica sentó las bases para impulsar con mayor dinamismo las actividades formativas y de actualización. Sin embargo, en 1996, el área fue desarticulada y las actividades dirigidas a los académicos y los alumnos fueron reasignadas hacia otras áreas de la Facultad, perdiendo presencia entre los profesores, quienes ya comenzaban a interesarse en los procesos de formación y actualización. En específico las actividades de formación y actualización docente, fueron incluidas en la Secretaría de Personal Docente, a cuyo cargo quedó la programación de cursos, tanto de formación docente como de actualización disciplinar. Después de un tiempo, los cursos perdieron continuidad, aunque paradójicamente contribuyeron a incrementar el interés de los docentes por conocer más sobre los procesos de formación didáctico-pedagógica.

Para 1998, la Facultad renovó su Dirección iniciando un periodo en el que los programas de formación y actualización de docentes volvieron a tener presencia y el apoyo de las autoridades. A partir de una nueva reestructuración organizacional, la Facultad creó, por primera vez, la Secretaría de Planeación Académica, responsable desde ese momento y hasta la fecha de las tareas y actividades tanto de formación como de actualización de profesores. El impulso que reciben estas actividades académicas, es el mayor que hasta ese momento se tenía registrado en la historia de la FCA; y en particular aquellas orientadas a atender las necesidades del profesorado de la facultad. Como en ningún otro periodo, la preocupación por formar y actualizar profesores se convirtió en el eje central de los trabajos de la Secretaría, el apoyo se dio en todos los sentidos: en lo administrativo, en lo académico, en lo económico y en el de proveer los espacios físicos para el desarrollo de estas actividades. Así, un primer esfuerzo se da en la realización de diagnósticos sobre necesidades de formación y de actualización disciplinar, lo que permitió impartir actividades orientadas a satisfacer esas necesidades detectadas en los profesores y auxiliándose de los resultados de la encuesta de evaluación docente.

También se involucra a los coordinadores académicos de las distintas áreas del conocimiento para con ello determinar, cuáles eran los tópicos de las disciplinas financiero-administrativas que requerían un soporte de actualización o de formación, dando como resultado un conjunto de temas disciplinarios y pedagógicos que

propiciaron la creación de programas cuyo objetivo era el de mejorar el desempeño de los profesores frente a grupo. Con estas acciones, se diseñaron cursos que combinaron aspectos propios de la disciplina con los elementos teórico-metodológicos de su enseñanza.

Las actividades de apoyo académico –y que abarcaron también lo administrativo– se dividieron en diversas tareas; una de ellas fue la búsqueda de expertos en pedagogía, en particular en enseñanza superior universitaria, cuya función fue la de auxiliar a los especialistas disciplinarios en la enseñanza de las temáticas de difícil comprensión o alta reprobación, lo cual implicó entrevistas con académicos de los Colegios de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, con investigadores y profesores del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) –donde habían sido reubicados los académicos que formaban parte del desaparecido CISE–, así como de algunos más que se encontraban adscritos a la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia (CUAED), quienes también habían formado parte del propio CISE.

Otros académicos convocados, fueron expertos formadores que habían dejado de laborar para la UNAM, quienes también habían sido formados con las orientaciones educativas del CISE; a este grupo de académicos se les contrató de manera externa para formar docentes en la FCA, pues como se mencionó líneas atrás, el apoyo otorgado por la Dirección en turno también fue a través de recursos económicos para lograr contar con un importante equipo de formadores altamente especializados. Después de estas actividades de búsqueda, se contaba ya con un grupo de académicos formadores expertos en temas didáctico-pedagógicos, cuyo propósito fundamental fue sentar las bases de la profesionalización docente en la Facultad, implementándose con ello una sólida política de trabajo y no meras acciones aisladas.

La nueva administración de la Facultad (1998) impulsó con gran ahínco cursos, talleres, seminarios y diplomados en materia de actualización y de formación de profesores. Las primeras acciones abarcaron desde cursos de didáctica básica, hasta diplomados en formación universitaria para docentes. Fue tal el alcance y el establecimiento de políticas, que desde entonces y hasta la fecha, por citar un ejemplo, los docentes de nuevo ingreso o reingreso a la Facultad, deben cubrir como requisito indispensable para ser profesor, un Curso de Didáctica Básica cuyo contenido no debe ser menor a 40 horas.

Para entonces y de forma paralela, se integró un equipo de expertos pedagogos para diseñar e impartir un Diplomado en Docencia aplicado a las disciplinas financiero-administrativas, el cual tuvo una gran aceptación entre los docentes de la facultad.

En cuanto a la actualización académica, el crecimiento de este programa fue de suma importancia para impulsar espacios físicos que permitieron desarrollar las actividades de capacitación. Los profesores comenzaron a interesarse en asistir a cursos que no solo los actualizaron en temas propios de la disciplina, sino que

combinaban métodos didácticos considerados más adecuados para su enseñanza. La asistencia creció de manera importante, por lo que los espacios físicos y los recursos tanto materiales como humanos para realizar los eventos empezaron a ser insuficientes.

Una de las causas de este crecimiento fue que los eventos de actualización que se ofertaban no solo beneficiaban a los docentes en su trabajo académico dentro del salón de clases, sino que estos cursos eran impartidos por expertos profesores-colegas de la propia Facultad en las áreas de contabilidad, administración, finanzas, auditoría fiscal, matemáticas aplicadas, mercadotecnia y un sinfín de campos propios de las disciplinas. De igual forma, otro elemento que contribuyó en el interés y participación del profesorado, fue el que las constancias de acreditación fueron válidas para los procesos de certificación, evaluación e incluso acreditación en los respectivos organismos colegiados y por las asociaciones de profesionales, quienes las consideran como válidas en dichos procesos, lo cual trajo un beneficio adicional a los asistentes, los eventos de formación y actualización son gratuitos para los profesores en activo de la Facultad.

Conforme fue creciendo la demanda por asistir a cursos, talleres, seminarios de actualización docente o al Diplomado en Formación, la necesidad de contar con espacios físicos adecuados fue tornándose más evidente al faltar mobiliario *ad hoc*, equipos audiovisuales y de cómputo, así como de recursos administrativos para su óptimo desarrollo. A partir de ello, la Secretaría de Planeación Académica emprendió una segunda tarea de importancia, la búsqueda de financiamiento para la creación de espacios físicos adecuados y la adquisición de mobiliario y equipamiento. Con el apoyo de programas institucionales de la UNAM, como el de Perfeccionamiento Institucional y Mejora de la Enseñanza (PAPIME, nombre que en ese momento tenía este programa), se obtuvieron los recursos para adquirir los primeros equipos audiovisuales de vanguardia en ese momento; con los cuales se acondicionó una primera aula que contó con lo necesario para impartir cursos, talleres, seminarios y diplomados en materia de formación y actualización docente.

La programación de eventos tuvo un crecimiento vertiginoso. A finales de los años noventa, se ofrecían un promedio de 12 cursos al año en tópicos de formación y de actualización; y para el periodo 2000-2004, la oferta creció a 30 cursos promedio por año solo de actualización; mientras que se programaron seis de formación, así como un Diplomado en Docencia al año, donde se incluyó por primera vez a los asesores de Sistema de Universidad Abierta (SUA).

El primer Centro de Formación de la FCA

A partir del crecimiento de la oferta de formación y actualización, la demanda de espacios físicos adecuados para realizar estas tareas fue apremiante, con lo que la Secretaría de Planeación Académica, en mayo de 2004, emprende una tercera tarea y quizá la más importante: crear el Centro de Formación y Actualización Académica para Profesores de la FCA, gracias a recursos institucionales y de la propia Facultad. Este Centro se organizó con dos primeras aulas equipadas con lo último en equipo audiovisual, mesas de trabajo y recursos tecnológicos que permitieron impartir cualquier tipo de evento formativo o de actualización docente. La asistencia a cursos, talleres, seminarios y diplomados del Centro, tanto de profesores de la Facultad como de otras dependencias de la UNAM que incluyeron a profesores de bachillerato e incluso a docentes de otras instituciones educativas, se incrementó a 650 profesores por año.

Durante el periodo comprendido del año 2005 al 2009, los eventos formativos y de actualización docente se apoyaron en forma discontinua, debido a que se contó únicamente con recursos provenientes de programas institucionales asignando pocos recursos generados por la propia Facultad; lo cual propició que los docentes perdieran interés en participar en las actividades, ya que sintieron que su participación y esfuerzo por asistir a capacitarse no era reconocido, o bien, la oferta académica era muy reducida o repetitiva. A pesar de estas circunstancias, el Centro de Formación y Actualización de Profesores de la Facultad, en coordinación con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM (DGAPA), durante el año 2009 programó un total de 31 cursos para apoyar tanto a los profesores de asignatura como a los de tiempo completo; de estos cursos, 26 fueron sobre temáticas disciplinares que coadyuvaron a la superación y actualización docente, y cinco más se orientaron a los temas didáctico-pedagógicos.

Para finales del año 2009, un nuevo cambio de Dirección en la FCA marcaría un inédito y definitivo impulso al fortalecimiento de las tareas formativas, de actualización, así como de profesionalización de los docentes, y es quizá en la historia de la Facultad, que se gesta el mayor compromiso con estas actividades.

Para el año 2010, en el Centro de Formación y Actualización de Profesores se llevaron a cabo 47 cursos de actualización disciplinar y del área didáctico-pedagógica con un total de 891 horas de trabajo, ello representó un aumento en la impartición de eventos del 50% respecto del año anterior y un incremento del 11% del presupuesto asignado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM hacia la Facultad, respecto del mismo año. El objetivo de estos cursos fue el de propiciar la formación inicial y permanente de los profesores con el propósito de elevar la calidad y excelencia de la enseñanza en nuestras disciplinas. A estos cursos asistieron un total de 937 profesores de la Facultad, así como de otras entidades académicas pertenecientes a la Universidad.

Nuevo Centro de Desarrollo Docente

A mediados del 2010, y en paralelo con la remodelación y ampliación de las instalaciones del Centro de Formación y Actualización de Profesores, se concibió el nuevo Centro de Desarrollo Docente; se impartieron en él 33 cursos dentro del Programa de Formación y Actualización Docente de la FCA, con el apoyo de otras instancias universitarias y entidades académicas, con la participación de 725 docentes; de la misma forma y para responder a las necesidades de actualización disciplinar de los profesores de sedes externas, el programa impartió cuatro cursos: tres fueron para una sede en el estado de Guerrero y uno para la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM; todo esto a pesar de que no se contaba con espacios físicos para su realización, al estar efectuándose las labores de construcción de lo que más adelante se convirtió en el Centro de Desarrollo Docente de la FCA.

Ya con una visión clara por profesionalizar la labor docente de los profesores de la FCA, la Dirección de la Facultad llevó a cabo el mayor proyecto de infraestructura destinado a los docentes, el ya mencionado Centro de Desarrollo Docente, que hasta la fecha cuenta con una innovadora infraestructura, donde se buscó en ese momento, lo que se consideraba lo más actual en cuanto a acondicionamiento de aulas y equipamiento tecnológico encaminado a dar servicio, apoyo y facilitar, en las mejores condiciones físicas, los procesos de actualización disciplinar y los didáctico-pedagógicos del profesorado.

Para su diseño arquitectónico, se visitaron algunos centros de formación de profesores, entre ellos el Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete” de la Facultad de Ingeniería, y los modelos de los Centros de Formación del Profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Sevilla y de Granada en España. Con las ideas de estos espacios para construir esta infraestructura, la Dirección destinó una importante cantidad de recursos económicos, los cuales fueron obtenidos de los ingresos extraordinarios generados por la propia facultad.

El Centro de Desarrollo Docente de la FCA es uno de los espacios de formación docente más grande en extensión física en una entidad académica de la UNAM, ya que cuenta con un aula de usos múltiples con paredes móviles con capacidad para 50 personas, dos aulas con capacidad para 25 personas cada una, un laboratorio de cómputo para 18 personas, un aula de telepresencia con una capacidad para 25 asistentes, un auditorio con capacidad para 120 personas, un espacio abierto de socialización con salas de estar para los docentes, una isla con equipos de cómputo, una oficina para el coordinador académico del Centro, área secretarial, espacios de oficina para servidores sociales, espacio para servicios de café, un área ajardinada externa con un espejo de agua, así como un área ajardinada interna. Toda esta infraestructura ha sido, además, enriquecida con una colección de pinturas del

patrimonio universitario que están en custodia del propio Centro, convirtiéndose así en un espacio exclusivo para los docentes de la FCA y de aquellos profesores que participan en los eventos de actualización y formación que ahí se organizan.

Para el año 2012, concluyeron los trabajos de construcción y remodelación del Centro de Formación y se inauguró formalmente el Centro de Desarrollo Docente (CDD) de la FCA; en su apertura, se contó con la participación de decanos y autoridades de universidades de 13 países latinoamericanos que forman parte de la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ALAFEC); el aula de usos múltiples, modelo de espacio innovador para la formación docente, se inauguró con el nombre de “Aula ALAFEC”, mientras que al laboratorio de cómputo se le impuso el nombre de “Aula ANFECA” (Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración). Posteriormente, a las aulas uno y dos, al aula de telepresencia así como al auditorio del Centro, se les impusieron los nombres de los exdirectores vivos de la facultad. Ya con toda la infraestructura lista, el Centro inició sus actividades y se impartieron 49 cursos, talleres y seminarios en los que participaron 890 docentes. Los eventos académicos versaron en temas didácticos, pedagógicos y metodológicos de la enseñanza, así como en tópicos propios de nuestros ámbitos disciplinares para el nivel licenciatura. Adicionalmente, se impartieron ocho cursos para atender las actividades de actualización y formación de los subsistemas del bachillerato UNAM, en donde participaron 129 profesores más.

Con la apertura del CDD se retomaron las actividades formativas permanentes del profesorado de la Facultad; se programó el primer Diplomado en Docencia y Diseño de Estrategias Didáctica, el cual fue creado y planeado en conjunto con expertos en formación y docencia universitaria del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, cuya primera generación fue de 18 profesores egresados en el mes de junio, y en octubre del mismo año inició la segunda generación.

En el ámbito de la actualización disciplinar permanente, se diseñó el Diplomado Aplicación Práctica de Normas de Información Financiera, el cual actualizó a 55 docentes en la práctica profesional y en las nuevas normativas de contabilidad nacional e internacional; asimismo, los profesores participantes desarrollaron materiales y estrategias didácticas *ad hoc* para una mejor enseñanza de estas temáticas.

También se realizó el seminario internacional “Hacia un modelo de enseñanza a distancia en entornos virtuales, humanizador y afectivo”, en coordinación con la Universidad de Granada, España, en el que participaron profesores de las divisiones de Estudios Profesionales, Abierta y a Distancia, así como del Posgrado. Para cerrar un primer periodo de gestión directiva que abarcó los años 2009-2013, y ya con un fuerte compromiso con la formación permanente de nuestros profesores, se benefició a un total de 3,905 docentes tanto de la Facultad como de otras

dependencias universitarias, programándose de manera continua, cursos de formación inicial, permanente y de profesionalización en el campo didáctico-pedagógico y en aquellos orientados al ámbito disciplinar.

Durante el año 2014 y con una continuidad en la Dirección de la Facultad, la formación docente y la actualización disciplinar se convirtieron en actividades estratégicas que buscaron la consolidación de la profesionalización de la docencia. Capacitar a los profesores representó una actividad esencial, la cual debe realizarse en las mejores condiciones de espacios físicos y contando con las herramientas tecnológicas y un cuerpo académico altamente capacitado; para alcanzar este objetivo, se impartieron un total de 752 horas en 33 cursos de formación y actualización didáctico-pedagógica y disciplinar, que atendieron a 574 profesores. Se impartió un Diplomado en Docencia y Diseño de Estrategias Didácticas, que se estructuró en colaboración con el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el cual se inscribieron 17 profesores de la FCA y de otras entidades académicas.

Por otra parte, se volvió a impartir el Diplomado en Aplicación Práctica de las Normas de Información Financiera a 12 profesores, y concluyó la segunda generación del Diplomado en Formación de Investigadores, con una participación de 16 académicos, tanto de tiempo completo como de asignatura. En conjunto, el tiempo asignado a diplomados, así como a cursos de actualización y formación didáctico-pedagógica, ascendió a 1,266 horas, lo que representa un aumento significativo respecto del 2013, los cuales fueron impartidos en su totalidad en las instalaciones del Centro de Desarrollo Docente de Facultad. Cabe destacar que estas actividades fueron programadas por la FCA en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). Asimismo, con la Coordinación General de Bibliotecas de la Facultad, se impartió el curso Las Colecciones Electrónicas a 25 miembros del Consejo Académico del Bachillerato.

En el año 2015, el Centro de Desarrollo Docente de la FCA, junto con el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD-Licenciatura) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), impartió 30 cursos y 2 diplomados; de los cuales, 27 se realizaron en las instalaciones del Centro. Es importante destacar que los tres cursos restantes se impartieron en las nuevas Aulas del Método de Caso, que aunque no forman parte del CDD, abrieron un nuevo espacio de formación de profesores, los cuales además de tener una arquitectura tipo "Harvard", son espacios para formar en el uso de esta herramienta didáctica a los docentes. Durante este mismo año, se impartieron un total de 925 horas de actualización lo que representó un 23% más en comparación con el año anterior y se capacitó a 489 profesores en cursos, talleres y seminarios, mientras que 16 docentes participaron en el Diplomado en Formación de Investigadores, y 8 más en el de Docencia: Diseño de Estrategias Didácticas.

Durante 2016, se realizaron 32 cursos y dos diplomados en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente; de ellos, 27 se llevaron a cabo en las instalaciones del Centro de Desarrollo Docente, cuatro en las Aulas del Método de Caso, uno en el Centro de Informática de la FCA y uno más a distancia. Para ese año, se impartieron 998 horas de actualización, las cuales tuvieron un crecimiento del 7.9% en comparación con el año 2015.

Con este recuento del crecimiento en infraestructura destinada a las labores formativas del profesorado, el incremento en la participación y asistencia constante a eventos de formación y actualización, el nivel de profundización de los temas tanto didáctico-pedagógicos como disciplinares que se ofrecen a los docentes, y la participación de aquellos académicos en los diplomados disciplinares, de docencia y de investigación, la FCA impulsó, como nunca antes en su historia, un importante proceso de profesionalización docente, concibiendo a la docencia no solo como un complemento a la actividad profesional o disciplinaria en el campo de la Contaduría, la Administración o la Informática, sino también como una profesión en la cual hay que formarse constantemente. Así, se da cuenta de que, en el caso de la FCA, durante los últimos años las actividades de formación y actualización de docentes, han sido uno de los ejes centrales de trabajo académico con la finalidad de formar a los mejores alumnos en las mencionadas disciplinas.

El conocimiento, la práctica y la experiencia del Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete”, el del Centro de Desarrollo Docente de la FCA, así como el que desarrollan otras escuelas y facultades de la UNAM pueden ser articulados hacia un objetivo común en el que los más beneficiados sean los profesores; nuevos vínculos de colaboración, nuevas formas de comunicación y nuevas estrategias de trabajo deberán ser implementadas con los actuales gestores de formación docente.

Una enorme área de oportunidad se presentará para aquellas escuelas o facultades en las que la formación docente es incipiente o prácticamente es nula por diversas circunstancias o por falta de una infraestructura adecuada a los requerimientos propios de la formación de profesores.

El Centro de Formación Docente de la UNAM, será un espacio para profesores con un sentido de servicio, calidad, veracidad, ética, liderazgo, innovación, pluralidad y mejora continua en la que autoridades, directores y entidades de formación docente, jugarán un papel activo y constante.

Ante un mundo cada vez más conectado y globalizado, los integrantes del Comité buscaremos que la formación docente en los espacios destinados a ello, tenga la participación de distintas perspectivas disciplinares y pedagógicas, potenciando los modos de percibir la docencia, enriqueciéndola y logrando aprendizajes significativos abiertos y plurales en los alumnos.

El armonizar, apoyar, desarrollar, coordinar y evaluar la formación y profesionalización de los docentes de los niveles medio superior y superior de la UNAM,

implicará establecer estas y otras estrategias de trabajo; pero la misión es clara, el Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM contribuirá al ejercicio docente mediante la socialización de experiencias educativas, el desarrollo de destrezas y habilidades en los docentes para una práctica educativa creativa, innovadora, con sentido ético y humanista que incida en el mejoramiento de la enseñanza universitaria en todos los niveles.

Referencias

- CDD-FI-UNAM. (2018). *Base de datos del Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete”*. México: FI-UNAM.
- Del Moral Nieto, M. R. (2018). *El Centro de Docencia Ing. Gilberto Borja Navarrete en su decimoquinto aniversario*, [en línea]. México: FI-UNAM. Disponible en <http://www.centrodedocencia.unam.mx/index.php>
- Hernández Valverde, A. (2016). *Análisis de datos del desempeño académico de las diez generaciones del “Diplomado en Docencia de la Ingeniería”*, [manuscrito no publicado]. México: FI-UNAM.
- Loreto Miranda, C. *El Centro de Docencia de la Facultad de Ingeniería de la UNAM: Un proyecto para la Profesionalización Docente*, [manuscrito no publicado]. México: FI-UNAM.

Informes y Memorias de la Universidad Nacional Autónoma de México

- DGPL-UNAM. (2009). “Facultad de Contaduría y Administración”, en *Memoria UNAM 2009*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en www.planeacion.unam.mx/Memoria/2009/PDF/4.4-FCA.pdf
- DGPL-UNAM. (2010). “Facultad de Contaduría y Administración”, en *Memoria UNAM 2010*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2010/PDF/4.4-FCA.pdf>
- DGPL-UNAM. (2011). “Facultad de Contaduría y Administración”, en *Memoria UNAM 2011*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/4.4-FCA.pdf>
- DGPL-UNAM. (2012). “Facultad de Contaduría y Administración”, en *Memoria UNAM 2012*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2012/PDF/4.4-FCA.pdf>
- DGPL-UNAM. (2013). “Facultad de Contaduría y Administración”, en *Memoria UNAM 2013*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2013/PDF/4.4-FCA.pdf>
- DGPL-UNAM. (2014). “Facultad de Contaduría y Administración”, en *Memoria UNAM 2014*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2014/PDF/4.5-FCA.pdf>
- DGPL-UNAM. (2015). “Facultad de Contaduría y Administración”, en *Memoria UNAM 2015*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2015/PDF/4.5-FCA.pdf>
- DGPL-UNAM. (2016). “Facultad de Contaduría y Administración” en *Memoria UNAM, 2016*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2016/PDF/4.5-FCA.pdf>
- Escalante Sandoval, C. A. (Febrero 2017) *Segundo informe de actividades 2016*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FI-2016-2017.pdf>

Escalante Sandoval, C. A. (Febrero, 2018). *Tercer informe de actividades 2017*, [en línea]. México: UNAM. Disponible en <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/FI-2017-2018.pdf>

CAPÍTULO XIX

ESPACIOS PARA APRENDER. HACIENDO PROYECTOS Y PRODUCTOS

LUIS FRANCISCO EQUIHUA ZAMORA

Preguntémonos qué fue primero, ¿el proceso educativo o el espacio en donde los alumnos aprenden? Para mí, sin duda, el proceso educativo antecede y pudo haberse dado en cualquier lugar, abierto o cerrado. Sin embargo, podría haber sucedido que, al ocupar un espacio pensado y estructurado para otros fines, el proceso educativo quedara constreñido al esquema de operación de otros procesos, religiosos, por ejemplo, a espacios arquitectónicos cuya finalidad original era otra, con una distribución y un amoblamiento destinado a diferentes usos y que aún hoy en día se utilizan con ciertas adaptaciones para la educación convencional. En estos espacios es donde habitualmente se colocan pupitres, estrado, y pizarrón para su función educacional. Su configuración física establece un funcionamiento lineal, sucede en el teatro, en el que la autoridad del profesor es magnificada, y los alumnos permanecen estáticos en sus asientos escuchando la oratoria del profesor, lo cual hace suponer una jerarquía menor y se les impone una postura pasiva, de tal manera que el profesor pueda dictar la clase sin interrupciones ni alteraciones. Este arquetipo, esta imagen es la habitual cuando las personas se imaginan un salón de clases o aula. Digamos que se trata del modo tradicional, lo cual induce también formas docentes tradicionales y dificulta poner en práctica esquemas innovadores con los alumnos. Veamos lo que dice Foucault en *Vigilar y castigar* respecto a los espacios para el aprendizaje:

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (2002).

Mecanizar el aprendizaje suprimió la individualidad. Las aulas tradicionales fueron pensadas para vigilar y jerarquizar, no necesariamente para lograr aprendizajes

significativos individuales en los alumnos, con la intención de poder medir y cuantificar una producción.

Desde nuestra perspectiva y con base en lo anterior, nos dimos a la tarea de idear un espacio de aprendizaje cuyas características y flexibilidad facilitarían la generación de tareas docentes innovadoras, que propiciarán el aprendizaje individual de los estudiantes, visto cada uno en sí como un sistema complejo; lo cual supone también, la participación de profesores creativos con intenciones de dejar atrás las formas educativas tradicionales. Así generamos una propuesta prospectiva y nuevas directrices para el diseño y la implantación de espacios educativos de formación, a nivel superior, con el proyecto PAPIIT¹, titulado *Prospectiva de un ambiente para la formación profesional*. Desarrollado desde finales de 2010 en el Centro de Investigaciones de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde la perspectiva de un equipo de alumnos y profesores que mezcla diversas disciplinas (Arquitectura, Diseño Industrial, Ingeniería, Pedagogía, Ciencias de la Comunicación, Diseño Gráfico, entre otras), interesados en la experimentación de nuevas formas de aproximación y construcción del conocimiento para su significación.

La primera fase de implantación del proyecto, para la cual se diseñó un primer prototipo, se denominó Espacio Educativo 20-30, EE 20-30, en ella se incorporaron algunas tecnologías de vanguardia para la realización de sesiones de aprendizaje de distinta naturaleza, como el aprendizaje por proyectos y productos, en el que se propicia el trabajo colaborativo transdisciplinar, a la vez que se promueva la interacción entre los sujetos educativos, maestros y alumnos que aprenden al mismo tiempo en cada sesión; de tal modo que se potencian los aprendizajes significativos que demanda la educación y los retos del siglo XXI. Para ello, desde el 2010 iniciamos el diseño y construimos un prototipo para observar a los usuarios, sujetos educativos, realizando actividades docentes; para lograrlo modificamos el espacio arquitectónico y el amoblamiento de un salón de clases tradicional.

La visión para proyectar el Espacio Educativo 20-30, como le designamos en ese momento, fue crear un referente para la educación *activa* enfocada a promover aprendizajes significativos con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) comunes disponibles a la fecha, de manera que los procesos de aprendizaje, sobre todo aquellos orientados a proyectos, se llevarán a cabo de manera más eficaz; sin duda también con la idea de tener a la mano una plataforma para generar nuevos modelos educativos.

Para dar inicio a esta propuesta recurrimos en el 2010 a niños de primaria con una edad rondando los 10 años, y les pedimos que dibujaran cómo sería el salón de clases de su universidad cuando fueran grandes; los resultados fueron

¹ Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica.

sorprendentes, expresaron claramente ideas muy diferentes, incluso eliminado la presencia de profesores; algunos dibujos muestran ideas idénticas a esas que ya se han implantado en las oficinas de empresas como Google, algunas de las cuales se han publicado en revistas especializadas de arquitectura e interiorismo, como ejemplos de innovación que han marcado nuevas tendencias.

La formación de profesionales es el proceso educativo en el que intervienen los sujetos que conducen y guían el aprendizaje –profesores–, pero principalmente los alumnos, es decir quienes participan con la intención de adquirir saberes que les serán útiles para su vida productiva, además participan otros técnicos y personas que desempeñan actividades de apoyo previas, durante o después del proceso educativo; de alguna manera todos son sujetos del proceso educativo.

La inquietud que nos produjo la reflexión anterior, nos motivó a imaginar y proponer la manera en se llevará a cabo la formación profesional dentro de 20 años en la UNAM. Por eso, nos resultó importante recurrir en el 2010, a los niños que en ese momento tenían 10 años y cursaban la primaria y que serían las generaciones universitarias del horizonte 2030, ellos han nacido a la par de las tecnologías de hoy, siguen expuestos, de manera cotidiana, a los avances tecnológicos que emergen día a día y en algunos casos a experiencias educativas innovadoras creadas por maestros visionarios.

Las actividades educativas se han realizado y se llevan a cabo en ambientes diversos; el habitáculo puede ser un espacio arquitectónico adaptado para ello, dentro del cual se dispone del mobiliario y demás accesorios que facilitan la docencia y que se asocian al tipo de técnicas educativas, en su caso, empleadas por los sujetos que guían el aprendizaje de los estudiantes. También pueden ser espacios a cielo abierto.

En un escenario a finales del año 2030, el proceso educativo que facilitará aprendizajes en los futuros profesionales tendrá que haber evolucionado, de manera que los maestros pongan en práctica técnicas didácticas más eficaces que habrán creado para su práctica docente cotidiana, posiblemente realizando proyectos con equipos colaborativos que mezclan disciplinas *in situ*, de manera procesual, tomando en cuenta las condiciones locales, así como las globales. Para ello es necesario que el espacio para aprender esté equipado con las herramientas, tecnología y en general contar con los medios disponibles del momento para hacer más eficaz el aprendizaje de los estudiantes.

La evolución de los medios que intervienen en el proceso educativo, es decir en la formación de profesionales, se ha dado de manera heterogénea. Sin duda la tecnología es la que más ha avanzado; desafortunadamente no ha pasado lo mismo con el desempeño docente de los profesores, muchos de los cuales asumen modelos tradicionales caducos; que, a diferencia de los profesores innovadores, representan una mayoría y se suman al rezago didáctico en nuestro país. Son contados los casos en los que se puede observar a profesores osados y comprometidos con el proceso educativo y que se han esforzado por generar en las aulas prácticas inéditas.

Para nosotros ha resultado medular la posibilidad de construir un prototipo ideado, desde un principio, con base en un escenario, en un horizonte futuro, su materialización nos ha permitido observar a los usuarios llevando a cabo experiencias de aprendizaje a lo largo de cuatro años, a partir de las cuales obtuvimos hallazgos y aprendizajes que a su vez nos generaron ideas nuevas para mejorar los espacios para aprender, sobre todo aquellos destinados a la formación de profesionales a mediano y largo plazo dentro de la UNAM, también fuera de ella, previendo además tendencias tecnológicas para su equipamiento adecuado. Para lograrlo recurrimos a herramientas de la prospectiva.

Prospectiva

La prospectiva es un proceso sistemático y participativo para recopilar conocimientos sobre el futuro y construir visiones a mediano y largo plazo, con el objetivo de tomar decisiones acertadas en el presente. A través de la generación de escenarios y visiones estratégicas que permitan anticipar escenarios futuros. La estructura educativa, la pedagogía y la didáctica de los años venideros, por ejemplo, nos permite enfocarnos en los espacios para aprender, abiertos y cerrados, que es en donde se llevarán a cabo las actividades educativas.

La prospectiva consta de dos etapas principales: en primer lugar, se hace un análisis proyectivo de los posibles escenarios que pueden suscitarse entre el presente y un momento específico al final de un lapso determinado. Posteriormente, se contemplan los escenarios resultado de dicho análisis, los retos y oportunidades que presenta para el proyecto para, finalmente, decidir el enfoque a trabajar.

Hamel & Prahalad (1998), en su libro *Competing for the Future*, afirman que:

Algunos [equipos de trabajo] que han demostrado mayor nivel de clarividencia, llegaron a imaginarse productos, servicios [...] [la educación es un servicio], y sectores enteros de actividad que no existían hasta entonces y se empeñaron en acelerar su nacimiento [...] podríamos decir que perdieron poco tiempo en preocuparse sobre el posicionamiento de su empresa en el entorno competitivo existente, puesto que su tarea era, precisamente, crear uno nuevo. Otras empresas –las rezagadas– se preocuparon más de la conservación del pasado que de la conquista del futuro.

Renovar la educación *lo más pronto posible* para salir de la situación de obsolescencia y caducidad que se manifiesta en varios niveles y entornos, resulta crucial. Ello es consecuencia de la crisis estructural generalizada (CEG) (De Alba, 2009); para avanzar se requiere de un trabajo de análisis e imaginación claro, que conduzca con mayor rapidez a la creación de una nueva estructura educativa. En este caso ejercitar la prospectiva hace factible conocer de manera inteligente el futuro, también hace posible concebir futuros alternativos, seleccionar de entre ellos el que más se

adecua a los propósitos de generar e implantar innovaciones en la estructura educativa, lo cual incluye no solo los ámbitos pedagógicos y didácticos, sino también la infraestructura educativa, específicamente las aulas y por qué no, los *espacios educativos de nueva generación*, los cuales en su caso determinan la posibilidad de innovar el proceso educativo *in situ*. Conjunto que debe ser visto como un todo sistémico.

Charles Francois, autor de *Introducción a la prospectiva*, afirma que el futuro “es la dimensión en la que la imaginación puede erigir estructuras contradictorias entre sí, pero aun así no excluyentes unas de otras, dentro de una realidad no materializada” (1977).

Existen diversos métodos que se apoyan en y complementan la prospectiva, como el método Ariole (basado en el análisis exhaustivo de la situación pasada y presente) o el método Delphos (basada principalmente en las predicciones a futuro consultando expertos de diversos campos). No obstante, los lineamientos generales presentes en casi cualquier metodología prospectiva pueden expresarse de la siguiente manera:

- Generar visiones alternativas de futuros deseados.
- Proporcionar los impulsos para la acción.
- Promover información relevante bajo un enfoque de largo alcance.
- Hacer explícitos escenarios alternativos de futuros posibles.
- Establecer valores y reglas de decisión para alcanzar el mejor futuro posible.

Pero como el mismo Francois señala: el que las cosas sucedan para llevar a la realidad diseños *futurables*, depende de quienes tengan en sus manos el hacerlos o el dejar de hacerlos. En nuestro caso, nuestra misión era, sin duda alguna, hacerlo, poner manos a la obra y llevarlo a la realidad.

Desde otro punto de vista McDowell apunta:

In worldbuilding, we are not dealing with prediction or trends. We are looking for arcs of history through present to future at multiple scales that properly represent each unique world. We extrapolate forward to immediate, near, or far future horizons (en Merchant, 2018).²

² En la construcción de mundos no estamos tratando con predicciones ni con tendencias. Estamos buscando formar arcos de historia desde el presente hasta el futuro a escalas múltiples, de manera apropiada para que cada uno represente un mundo único. Desde el pasado y del presente extrapolamos hacia adelante horizontes futuros inmediatos, cercanos o lejanos.

Espacio educativo o espacios para aprender de nueva generación

El Espacio Educativo 20-30 versión 1.0, en su momento partió de un diseño *prospectivo futurable* y buscó ser un arco en la historia a través del presente (2010) hasta el futuro (2030). Queremos expresar y representar el ambiente, el lugar, área o espacio de reunión para que maestros y alumnos lleven a cabo sesiones de aprendizaje; así como el equipamiento básico, mobiliario, instalaciones para voz y datos, video, e iluminación natural y artificial, que permiten generar distintas atmósferas, así como algunos otros dispositivos necesarios para realizar experiencias de aprendizaje entre profesores y estudiantes de manera activa, colaborativa y participativa.

Para ello, la implantación del Espacio Educativo 20-30 versión 1.0, se basó en la idea de flexibilidad. Atributo que hace referencia de manera metafórica a la deformabilidad y elasticidad de los materiales, en nuestro caso lo referimos a la capacidad de los objetos y espacios diseñados para los procesos didácticos, cuya versatilidad a nivel funcional y configurativo permite a los maestros innovadores y creativos, llevar a cabo prácticas docentes cuya efectividad sea mucho mayor que cuando se utilizan aulas tradicionales. El mobiliario de los espacios educativos debe cumplir con funciones específicas que permitan realizar actividades didácticas nuevas, de tal suerte que alumnos y docentes puedan adaptarlos a las necesidades de las diferentes experiencias de aprendizaje que se realicen; es así que un mismo mueble puede transformarse y desempeñar diversas funciones, con la intención de cambiar el orden preestablecido de dichas dinámicas, permitiendo que se gesten otras, nuevas y diferentes. De esta manera, la interacción misma entre educador y educandos deja de ser rígida, *como sucede en el sistema tradicional de enseñanza inmerso en aulas dispuestas en modo teatro*, para volverse más flexible, participativa y enriquecedora, en otras palabras, horizontal y equitativa. Lo cual también propicia la polinización y colisión de ideas entre aquellos que se reúnen a aprender.

Diseño centrado en el usuario DCU

Para abordar el proyecto de diseño del Espacio Educativo 20-30 versión 1.0, recurrimos en gran medida, al diseño centrado en el usuario (DCU), que es una postura del diseño que tiene por objetivo la creación de productos que resuelvan necesidades concretas y puntuales de los usuarios, brindando la mayor satisfacción y la mejor experiencia de uso posible, con el mínimo esfuerzo aplicado por parte del usuario. Se recurren a conceptos recientes como la usabilidad.

Se trata de un proceso de diseño que utilizan una serie de técnicas de distintas disciplinas, en las que cada decisión que se tome debe estar basada en la observación, *in situ* de las necesidades, objetivos, expectativas, motivaciones y capacidades de las personas-usuarios a quienes está dirigido el producto o servicio. Este enfoque ha ido desarrollándose desde 1955 aproximadamente, cuando Henry Dreyfuss

popularizó el concepto al diseñar los teléfonos para Bell Telephones, basándose en las opiniones de sus usuarios.

La mayoría de los métodos que aplican el DCU tienen el siguiente orden:

- 1) Conocer a fondo a los usuarios finales, normalmente usando investigación cualitativa y cuantitativa, con herramientas etnográficas.
- 2) Diseñar un producto innovador que resuelva sus necesidades y se ajuste a sus capacidades, motivaciones y expectativas.
- 3) Poner a prueba el producto o servicio diseñado, normalmente usando métodos de retroalimentación con los sujetos que son usuarios potenciales.
- 4) Probar con usuarios lo cual generalmente se realiza con un grupo de personas que lleva a cabo ciertas tareas.

Posteriormente se analizan los resultados y las evidencias se manejan como requerimientos de diseño. Otra técnica común es realizar encuestas y entrevistas, mediante las cuales se obtiene información de primera mano de los usuarios, conociendo sus opiniones, motivaciones y experiencias. La información obtenida por este medio es necesariamente cualitativa. También se les suele llamar *focus groups*. Entre otras herramientas y técnicas utilizadas para llevar a cabo observación de usuarios; lo cual permite identificar necesidades susceptibles de ser traducidas en requerimientos de diseño.

Desde el diseño industrial, nuestra mirada hacia los espacios educativos se enfoca en percibir y resolver, con base en nuestras habilidades prácticas y teóricas para concebir, desarrollar y eventualmente fabricar objetos o espacios para aprender en este caso, productos y servicios que atiendan adecuadamente las necesidades prácticas y estéticas de las personas, de manera responsable con el ambiente y la ecología, impulsando la economía y generando ingresos para las empresas y los empleados, pero sobre todo, mejorando la calidad de vida de las personas.

- 5) Tanto las pruebas de uso como las entrevistas que realizamos al diseñar, construir y probar el Espacio Educativo 20-30 versión 1.0, nos permitieron encontrar las mejores soluciones configurativas y funcionales para diseñar y probar el mobiliario, las herramientas de trabajo y el acondicionamiento del espacio. Los individuos que participaron en las dinámicas, eventos y clases dentro del primer prototipo, han permitido obtener evidencias para orientar a los diseñadores en el desarrollo y generación de ideas y soluciones nuevas.
- 6) También recurrimos a la técnica de elaborar escenarios y personajes, la cual consiste en desarrollar el perfil de un individuo prototípico que resuma las características, deseos y necesidades de todas las personas a quienes concierne

el problema de diseño. Este es comúnmente conocido como “arquetipo”, y al resolver el problema para él, se resuelve (en cierta medida) para el grupo entero al que representa. Es importante destacar la interacción que se da entre profesores, métodos didácticos, tecnología y recursos disponibles, incluida el aula, salón de clases, teatro o espacio para aprender; así como los alumnos participantes, conjunto que constituye un todo en términos sistémicos, que da un resultado final, el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Con el paso del tiempo en el siglo XXI, la crisis estructural generalizada (CEG) (de Alba, 2009) que hemos mencionado demanda cambios y transformaciones para estar acorde a las necesidades presentes y futuras.

Esta clase de transformación imaginada sugiere una revolución del entretelado espacio-cultural, la cual requiere de atención tanto a los espacios y tecnologías, como a las pedagogías, relaciones, así como con los educadores y alumnos involucrados en el proceso de aprendizaje (Acton, 2018).

La transformación busca una manera nueva de abordar el aprendizaje de los alumnos dentro de un espacio arquitectónico, cerrado o abierto, en el que se propicia una tendencia horizontal y equitativa en la relación entre alumnos y maestros, el esquema tradicional ha sido y es vertical, por eso la similitud de un aula a un *teatro*, un escenario para el actor-profesor activo y unos asientos para los espectadores alumnos que asumen su posición pasiva. De manera explícita se pondera un esquema autoritario. En el prototipo del Espacio Educativo 20-30 versión 1.0, que construimos buscamos explorar y estimular la horizontalidad, condición entre otras, para arribar a didácticas constructivistas, y otras tendencias pedagógicas que buscan el aprendizaje activo significativo, transformador y duradero; el aprendizaje situado, etcétera. También para facilitar el trabajo en equipos colaborativos concurrentes que propicien las mezclas disciplinares *in situ* para la realización de proyectos en modo transdisciplinar.

En general, las directrices para diseñar espacios para aprender de nueva generación que proponemos son:

- 1) Aprendizaje centrado en el alumno.
- 2) Flexibilidad y versatilidad del espacio y su equipamiento; espacios abiertos y cerrados, así como espacios a cielo abierto.
- 3) Hiperconectividad, propiciar la polinización y colisión de ideas y conceptos entre los asistentes, maestros y alumnos principalmente.
- 4) Mezclas disciplinares “Es la unión y combinación de individuos de diferentes campos disciplinares que se reúnen para trabajar de manera colaborativa y concurrente, en torno a un tema o proyecto, de manera simultánea, durante un

periodo determinado. Con la finalidad de enlazar sus saberes para lograr al final un producto o resultado tangible (Equihua, 2012).

- 5) Disponibilidad de recursos humanos y económicos para lograr una transformación con base en estas directrices.

Debido al amplio campo de acción que tiene el diseño industrial, es posible abordar desde él diversos temas y problemáticas de la sociedad actual, entre ellos, por supuesto, el de la educación y sin duda el diseño de espacios para aprender de nueva generación. El desarrollo de objetos y espacios que promuevan el aprendizaje y la difusión del conocimiento, permite encontrar nuevas metodologías y aproximaciones para estas actividades, con la intención de fortalecerlas, enriquecerlas, y en última instancia ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas a través de la educación. Sin duda se trata de nuevas formas educativas, insistimos en ello ya que de manera coloquial algunos maestros universitarios se manifiestan como *no tradicionales* en su práctica docente, de cierta manera evitan ser etiquetados o comparados con aquellos que aún practican la docencia de manera tradicional, se ven a sí mismos como poseedores de un cúmulo de información que debe ser transmitida verbalmente, a una audiencia pasiva de alumnos.

La realidad es que muchos profesores necesitan transitar hacia una práctica docente eficaz, la cual significa activar a sus alumnos; para que esos maestros *tradicionales* lo logren será necesario que: a) hagan conciencia de la necesidad de hacerlo, y b) adquieran aprendizajes adicionales, más allá de los conocimientos del área de especialidad de cada profesor, es decir una formación actualizada en aspectos de pedagogía y didáctica que les permita ser buenos o muy buenos o excelentes profesores del siglo XXI.

Cuando eso sucede los alumnos se sienten satisfechos por haber obtenido aprendizajes significativos para su vida productiva, que les serán útiles para lograr sus metas personales, insertarse, colaborar y tener un efecto en su comunidad, en la sociedad. Para ello necesitan espacios de nueva generación para aprender.

Experiencia *in situ*

Se espera que partir de las experiencias de aprendizaje que se gesten dentro del Espacio Educativo 20-30 versión 1.0, ahora en su versión 2.0 (ver nota al final en conclusión) y en sus réplicas y versiones futuras o iteraciones, se lleven también a cabo labores correspondientes no solo a asignaturas de Diseño Industrial, sino también de otras disciplinas, así como exámenes profesionales y de grado, también otros eventos y conferencias de otras carreras de la UNAM. En el Espacio Educativo 20-30 versión 1.0, alumnos y maestros han podido ampliar su concepción de la práctica docente, así como de los diversos temas que se relacionan con el aprendizaje más allá de la didáctica. El Espacio Educativo 20-30 en su versión 1.0 fue

pensado como un espacio experimental para arriesgarse a practicar y aprender de maneras innovadoras, y si bien Espacio Educativo 2030 versión 1.0, ofreció esta posibilidad, la experimentación y observación en él, a lo largo de casi cinco años, nos permitió poner en marcha la versión 2.0 que adecúa y mejora los componentes que se diseñaron en la primera versión.

Se trata de un lugar en el que han estado dispuestas las condiciones para descubrir y crear nuevas dinámicas con los recursos y el mobiliario disponibles. En pocas palabras, la constante y progresiva experimentación dentro del Espacio Educativo 2030 versión 1.0 permitió ampliar, en la práctica, la gama de posibilidades y actividades educativas que pueden realizarse, para ir más allá de los esquemas docentes tradicionales caducos y obsoletos.

El prototipo de Espacio Educativo 2030 versión 1.0, ha sido un espacio educativo de nueva generación que no limita la capacidad intrínseca del mobiliario de trasladarse (que de hecho es su condición *sine qua non*), sino que en términos de diseño comprende también la posibilidad que poseen los objetos dentro de un espacio determinado de cambiar su posición, modificarse y desplazarse, además de interactuar entre ellos para posibilitar la creación de nuevas dinámicas y actividades relacionadas con el aprendizaje. En la cuestión de disposición física, es importante poder orientar libremente los elementos del espacio educativo como sillas, mesas, mamparas y proyectores para poder fomentar la participación activa y voluntaria y con ello la atención de los estudiantes durante tiempos prolongados, junto con otras actitudes que impulsen el intercambio de conocimientos (polinización y colisión de ideas) entre los integrantes de la cada sesión de aprendizaje. Incluso por simple comodidad es importante cuidar la relación de los usuarios con la iluminación, la ventilación y la acústica, la movilidad y la distribución de los elementos en el espacio cuyos aspectos son importantes para su funcionamiento.

Conclusión

Los espacios educativos son sitios en los que se deberá disponer de los recursos materiales y un área *neutra* (espacio en blanco) donde cada profesor osado y comprometido sienta la libertad de crear experiencias de aprendizaje novedosas, inéditas, eficaces, acordes con los desafíos educativos del siglo XXI. Los espacios educativos de nueva generación deben propiciar una relación horizontal entre profesor y alumnos, evitar en la medida de lo posible la verticalidad jerárquica de la educación tradicional, muchas veces autoritaria, que nos persigue desde el siglo XIX. De tal manera que los profesores puedan acomodar el mobiliario de acuerdo al tipo de sesión que deseen crear, de manera que se favorezca el contacto grupal e individual, que también asegure la comunicación ágil para lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, transformadores, de larga duración.

Suponemos que con los espacios para aprender de nueva generación, sumados a los recursos materiales y tecnológicos disponibles y de la flexibilidad del conjunto, será posible estimular un cambio de paradigma en los profesores hacia modelos docentes innovadores, en los que se supere el concepto de enseñar > aprender, para pasar al siguiente nivel en el que profesores y alumnos *aprenden* juntos de manera equitativa horizontal (Rancière, 2003). Así, será posible lograr el aprendizaje colectivo entre profesor y alumnos, es decir la construcción del conocimiento autónomo entre ambos actores en cada sesión.

La pedagogía y la didáctica por sí solas no podrán avanzar para salvar la caducidad y obsolescencia presentes, se requiere que los espacios para aprender se piensen y diseñen de manera que favorezcan los cambios que se encaminan hacia lo nuevo. Se requiere formular directrices de vanguardia para la remodelación y construcción de espacios educativos, al menos dentro de la *Universidad de la Nación*, ello incluye a los diferentes agentes dentro de la institución y que participan en la generación, diseño y construcción (en su caso remodelación) de los espacios para aprender (más allá del concepto simple de aula). Nuestro compromiso dentro de la *Universidad de la Nación*, entre muchos otros, es crear referentes para la educación en México, de tal manera que las generaciones de profesores jóvenes que se incorporen en el futuro a mediano y largo plazo a la estructura académica, encuentren terreno fértil para desempeñarse de una manera diferente, alejada de los esquemas caducos y obsoletos del modelo original al que dio pie en 1910 la creación de la UNAM.

A la fecha de publicación de este texto, hemos concluido la construcción del prototipo versión 2.0 del Espacio Educativo 20·30, el cual tiene muros pizarrón de vidrio templado, piso impreso con diseños y bocetos de alumnos, dispositivos de iluminación que permiten crear atmósferas diferentes, así como elementos que mejoran las condiciones acústicas. Hemos iniciado su uso cotidiano con actividades diversas y cursos curriculares. El Espacio Educativo 20·30 está abierto para su uso a todos los universitarios que deseen realizar actividades educativas experimentales, en los horarios disponibles, lo cual nos permite observarlos para obtener evidencias nuevas para diseñar iteraciones posteriores, dando así continuidad a esta línea de investigación.

Los profesores nuevos y los que tienen la pasión y la osadía de actualizarse, para acompañar a sus alumnos en la construcción de su futuro personal, encontrarán que los espacios educativos de nueva generación, les proporcionan los medios para crear y realizar las ideas didácticas que su imaginación produzca, de esta manera estarán preparados y fortalecidos para formar a los alumnos del siglo XXI, muchos de los cuales ya están en la primarias, en las secundarias y han sido formados aún con muchos recursos educativos que el tiempo ha erosionado, que han llegado a un punto de inflexión cuya manifestación es la obsolescencia y caducidad, de ahí el descontento y en algunos casos el rechazo de los alumnos hacia la educación que reciben.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a la maestra en Pedagogía Liliana Aguirre, que participó como tesista de licenciatura en el mencionado proyecto PAPIIT, revisó este texto y aportó algunos cambios certeros.

Referencias

- Acton, R. (2018). Innovating Lecturing: Spatial Change and Staff-Student Pedagogic Relationships for Learning. *Journal of Learning Spaces*, 7(1).
- Acton, R. (2018). Innovating Lecturing: Spatial Change and Staff-Student Pedagogic Relationships for Learning. *Journal of Learning Spaces*, 7(1).
- de Alba, A. (2009). El currículum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada. En B., Orozco, *Curriculum: Experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE-UNAM.
- Dreyfuss, H. (2003). *Designing for People*. Estados Unidos de América: Allworth Press.
- Equihua, L. (2012). *El futuro del aprendizaje orientado a proyectos y productos mezclando disciplinas*, Ensayo Doctoral.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Ed. SXXI.
- François, Ch. (1977). *Introducción a la prospectiva*. Buenos Aires: Editorial Pleamar.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1996). *Competing for the Future*. Estados Unidos de América: Harvard Business School Publishing.
- Iklos, T. & Tello, M. E. (1998). *Planeación prospectiva*. México: Editorial Limusa Noriega.
- Merchant, B. (Noviembre, 2018). Nike and Boeing Are Paying Sci-Fi Writers to Predict Their Futures. *One Zero*. Recuperado de <https://onezero.medium.com/nike-and-boeing-are-paying-sci-fi-writers-to-predict-their-futures-fdc4b6165fa4>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

CAPÍTULO XX

POSIBLES FUTUROS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UN EJERCICIO DE IMAGINACIÓN

GUADALUPE VADILLO

*“Education (teaching complexity and critical thinking)
is the most important innovation –and challenge– of our times”.*

Piero Dominici

Este libro está poblado de ideas, problemáticas, logros, limitaciones, alcances y retos de la formación docente. Seguramente, como lectores, consideramos fortalezas y también percibimos áreas de oportunidad que es deseable resolver para lograr que estos procesos sean efectivos, eficientes y, más importante, útiles para lograr mejores aprendizajes de los estudiantes. Este capítulo justamente nos da oportunidad de solucionar, a través de un ejercicio imaginativo, los problemas y limitaciones que observamos (y vivimos) en las propuestas actuales, al tener una página en blanco para crear posibilidades en el futuro.

Iniciamos el capítulo con un espacio para pensar problemáticas evidentes de la formación docente que proceden, en gran medida, de las reglamentaciones y estructura que imponen las instituciones educativas, pero también los cambios que se derivan del desarrollo tecnológico y el acceso a la información que hoy vivimos. Al presentar estos problemas, exploramos posibilidades para el futuro que implican, incluso, la transformación del rol del docente.

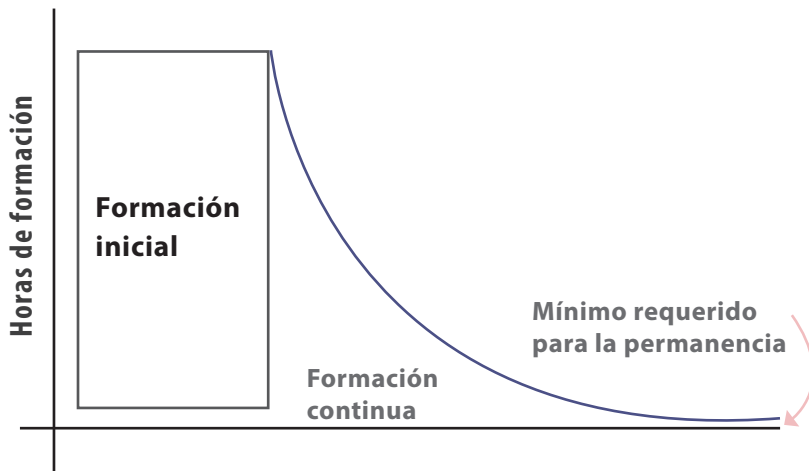
Después, consideramos lo que algunos futurólogos de la educación plantean como guías y posibilidades para construir escenarios de aprendizaje congruentes con las transformaciones que se plantean para el futuro. Cerramos con un listado que sintetiza las posibilidades planteadas.

Un momento para pensar sobre los problemas que enfrentamos

Ante estos entornos actuales y de futuro donde la información está permanente y continuamente disponible, y en donde las posibilidades de actualización en casi cualquier área son muy abundantes, uno de los problemas que enfrentamos gira alrededor de quién es el responsable de la formación docente. Resulta común, como se ve en la siguiente figura que, al incorporarse a la institución educativa, el profesor deba pasar por una formación inicial que le permita incorporarse al cuerpo docente.

Es posible, también, que los requerimientos de la institución incluyan no solo ese periodo inicial, sino también una formación continua, para mantener su posición como maestro. El docente típicamente mantiene por un tiempo su motivación por formarse y después se ajusta asintóticamente al requerimiento mínimo obligatorio, que casi siempre se mide en horas de formación.

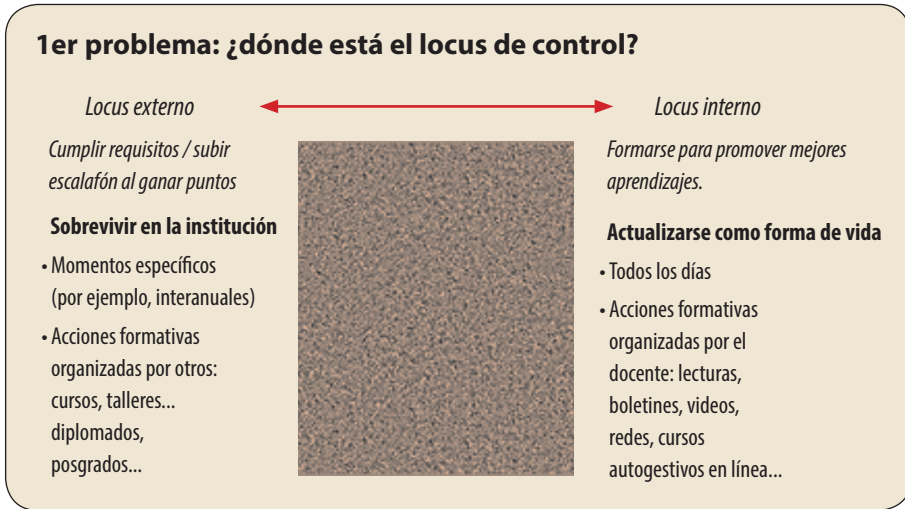
Figura 1. Dedicación a formarse, en horas, que frecuentemente se observa en los docentes a lo largo de su trabajo en la institución



¿Dónde?

Entonces, el primer problema que enfrentamos es: ¿dónde está el locus de control? En un extremo, es un locus externo, donde el profesor toma la formación necesaria para ingresar o permanecer en la escuela o universidad, lo cual implica que deja en manos de la institución esa responsabilidad. Así, tiende a tomar la oferta que ella le aporta en los tiempos en que se ponen a su disposición los cursos, talleres o diplomados correspondientes, como ilustra la figura 2.

Figura 2. Continuo de motivación del docente para realizar una formación



Esa motivación con locus de control externo implica que el profesor hace el esfuerzo para cumplir con el requisito y sobrevivir en la institución. Por ello, casi siempre consumirá lo que otros (generalmente la propia institución) planea para él, y que lo hará en los tiempos específicos en que está prevista esa oferta y no cuando lo necesite o esté motivado para actualizarse.

El otro extremo del continuo está representado por el docente que tiene un locus de control interno: desea saber más para poder promover mejores aprendizajes en cada uno de sus estudiantes y asume la actualización como una forma de vida. Ello implica que lo hace siempre, y que tiende a organizar las acciones formativas él mismo. Estas acciones pueden incluir cursos, talleres y diplomados, aunque quizá ese componente se desdibuje cada vez más para dedicar más tiempo a la lectura de artículos especializados del área educativa, a revisar boletines a lo que está suscrito, y a participar en redes de maestros, listas de distribución y análisis de videos y blogs que ejemplifican mejores prácticas de profesores de diferentes partes del mundo. Seguramente utiliza con frecuencia los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) para conocer qué se hace en distintos países en cuanto a estrategias didácticas y a actualización en sus campos disciplinarios.

Dado que en el futuro el rol del maestro es probable que cambie, con esta práctica continua se preparará, como veremos más adelante, para ser un curador de contenidos de formación docente, que manejará muchas fuentes de formación y de información, y las combinará de manera armónica para tratar de mantenerse al día

en todas las áreas de actualización que le preocupan. Además, es probable que tenga una vida digital activa, lo cual implica que podrá ser un *influencer* de sus comunidades y que recibirá y aportará noticias del ámbito docente, para el beneficio de sus colectivos. Por otro lado, quizá lea, vea y goce con recursos de aprendizaje de temas muy lejanos a su práctica educativa: siendo un psicólogo puede tomar un curso de innovaciones en la arquitectura japonesa, por ejemplo. Lo cierto es que sabe que esos inputs aportarán algún beneficio a su práctica alrededor del aprendizaje, ya sea por su contenido y métodos que de forma transdisciplinaria tienen un impacto en los de su área de especialidad o en sus acciones educativas, o porque siempre le aportarán puntos de vista diversos y ricos para pensar, comunicar y proponer ideas y proyectos a los aprendices.

Por supuesto, entre estos extremos hay una zona intermedia donde podremos ubicarnos, con una mezcla de acciones auto-iniciadas y un componente de lo que la institución nos ofrece (y a veces, obliga) a tomar. Un recurso que puede ser parte de la ecuación en cualquier parte de esa zona gris que va de la formación continua bajo la responsabilidad absoluta de la institución hasta la derivada por la iniciativa personal del docente es el MOOC (curso abierto y masivo en línea, por sus siglas en inglés).

Al inicio, estos cursos se pensaron como una forma de hacer llegar educación directamente a las personas con más desventajas por su condición económica, geográfica, etc. Sin embargo, la solución que los MOOC han venido aportando es ofrecer educación gratuita de calidad a profesionales altamente calificados. En un estudio de Laurillard (2016) se comprobó la opción de estos cursos como instrumentos para el coaprendizaje en la formación docente de grandes cantidades de profesores en economías emergentes. Concluyen también que es posible beneficiar, indirectamente, a estudiantes marginados, para contribuir a uno de sus primeros objetivos: democratizar el acceso a la educación de calidad. Hoy ya existen programas de formación docente a nivel posgrado que se cursan a través de MOOC¹.

Por otra parte, hay opciones interesantes en esta zona intermedia, como la necesidad de que el docente documente su práctica educativa y registre las historias, para compartirlas con otros maestros (Berry, 2011) y que se constituyan pequeños grupos de docentes para generar aprendizaje de pares. De acuerdo con un estudio de Jackson & Bruegmann (2009 en Berry, 2011), el aprendizaje de pares entre maestros constituye el mejor predictor de desempeño del estudiante.

¹ Por ejemplo, el certificado de Posgrado en educación en línea y a distancia (<https://www.futurelearn.com/degrees/the-open-university/online-and-distance-education>) y el Posgrado en educación sobre diabetes (<https://www.futurelearn.com/degrees/deakin-university/diabetes-education>) de FutureLearn; o el Micromaster en liderazgo para la innovación y mejora educativa de edX (<https://www.edx.org/micromasters/michiganx-leading-educational-innovation>).

¿Cómo medir?

Un segundo problema está en cómo se mide la formación docente. Una forma práctica que se ha infiltrado en el mundo educativo es la cantidad de horas dedicada a esta actividad. Así como las unidades Carnegie han permeado de manera extensa en el mundo para medir el avance curricular de los estudiantes, la lógica del tiempo invertido en el proceso se ha generalizado en el campo de la formación docente. Sin embargo, ello deja de lado su impacto en la consecución de aprendizajes robustos en los estudiantes (que subyace a la idea de formar maestros).

Figura 3. El problema de la unidad frecuentemente usada para medir la formación que un docente experimenta



Por tanto, soluciones a futuro no tendrían que considerar la forma o el medio (tomo cierto número de horas de formación de la oferta que mi institución aprueba), sino el fondo (aprendo para promover mejores aprendizajes en mis estudiantes, con una selección de la variedad de recursos válidos y rigurosos a mi alcance).

Si consideramos el escenario actual, el docente tendría que preguntarse en qué debe profundizar y actualizarse, dada la acelerada producción de nuevo conocimiento que vivimos. Esto nos lleva al tercer problema.

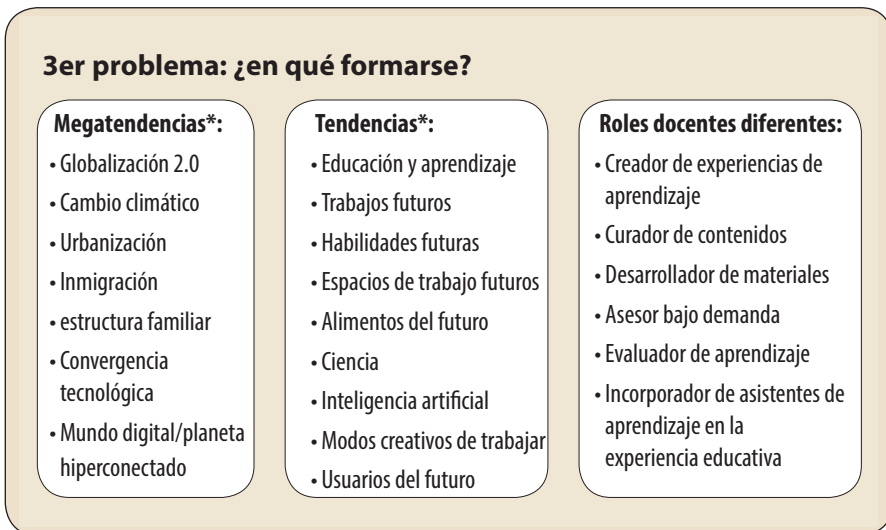
¿Qué áreas abordar?

*“All education springs from images of the future
and all education creates images of the future”.*

Alvin Toffler

Los estudios prospectivos aportan una idea sobre cómo se va a desarrollar el futuro a través de megatendencias y tendencias, con lo que después es posible construir futuribles, esos escenarios que podrán aparecer dadas ciertas condiciones. La cuestión está en qué tanto nos permitimos alejarnos de las condiciones, formas de organizarnos, ideas centrales y preconcepciones del presente. En un ejercicio simple, podríamos concluir que los roles del docente cambiarán en los siguientes años, como lo ilustra la figura 4.

Figura 4. Posibles roles del docente, derivados de las megatendencias y tendencias reportadas por Munigala, Oinonen & Ekman (2017), marcadas con asterisco



Debido a los pronósticos que indican la probabilidad de que los estudiantes sean más autodirigidos, los roles del maestro relativos a la transmisión de información y a la evaluación de elementos específicos, quedan obviados. Se piensa (por ejemplo, Airaksinen, Halinen & Linturi, 2017) que el currículum se divida más o menos

equitativamente entre materias prácticas y contenidos relativos a proyectos, temas y fenómenos, y que la evaluación sea más un diálogo entre estudiante y maestro, quien aportará retroalimentación dirigida a habilidades fundamentales de aprendizaje y a metahabilidades. Pero, ¿seguirá habiendo un currículum?, ¿habrá grados escolares?, ¿los estudiantes se organizarán en grupos?

Si asumimos que seguirá habiendo algún tipo de relación entre alguien que promueve aprendizajes y el que los desarrolla, lo probable es que se trate de un arreglo en donde ambos aprenden, y en donde los dos tienen acceso a grandes volúmenes de recursos para lograr esa meta. Podría ser que el maestro actual cambie su rol al de un creador de experiencias que conducen a aprendizajes, o se convierta en un curador de contenidos a partir de su amplio conocimiento de muchos recursos, formas de aprender y de relacionarse, para ampliar y profundizar las bases de conocimiento.

Podría ser una especie de salvavidas, alerta para rescatar al aprendiz que se siente inseguro ante el mar de datos por el que navega, en un servicio de asesoría bajo demanda que ya existe como un servicio bastante extendido en países asiáticos. Podría dedicarse a evaluar aprendizajes, para separar, como se hace en algunos sistemas e instituciones, al agente responsable del desarrollo de los aprendizajes de quien valora la medida en que se logró ese objetivo. Incluso, le sería posible dedicarse a desarrollar sistemas de tutoría inteligente que ayuden en cualquier momento al estudiante a afrontar problemáticas cognitivas, de contenido, de tipo administrativo o motivacionales.

“[...] once technology enables us to engineer bodies, brains, and minds, we will no longer be able to be certain about anything –including things that previously seemed fixed and eternal–”.

Yuval Noah Harari

Elementos de futuro

¿Qué promete el futuro?

Quizá la respuesta es que no puede prometernos nada, porque los cambios son tan vertiginosos que resulta difícil imaginar qué sucederá en apenas algunos años (Harari, 2018). Sin embargo, podemos aprender del pasado y observar qué factores se han aglutinado en momentos de transformación, como el caso del Renacimiento donde convivían las comunidades de artistas (pintores, escultores...), profesionales de áreas como la arquitectura, la ingeniería, las matemáticas, la anatomía, así como los comerciantes ricos que patrocinaban los emprendimientos. Con este escenario de *bottegas* se generaron nuevas formas de trabajar, diseñar y desarrollar productos

y servicios, lo que perfiló el Renacimiento y la creación de valor centrado en el conocimiento (Munigala et al., 2017). Los cambios que hoy vivimos y que están reconformando a las sociedades seguramente nos ofrecerán la oportunidad de desarrollar nuevas formas de vivir, relacionarnos, aprender y trabajar.

Nos toca vivir momentos de transformación en el siglo XXI, en el que cambiamos la infraestructura estable que caracterizó la educación del siglo pasado por una infraestructura fluida donde la tecnología crea cambio y responde a él de forma continua (Thomas & Brown, 2011). Así, el análisis de lo que está sucediendo y las formas en que podemos organizarnos para optimizar las trayectorias de evolución, pueden darnos pautas para entender los posibles resultados a futuro. Si hacemos una revisión de estudios prospectivos en el aprendizaje, hay constantes como la fluidez, la falta de predictibilidad y la complejidad (Bolstad & Gilbert, 2012). Estos autores señalan que cualquier consideración sobre el futuro de la educación debe partir de una acepción compleja del término conocimiento (que incorpore saber, hacer y ser) y que el estudiante tenga agencia de su aprendizaje. Proponen seis principios para construir una educación de futuro: personalización del aprendizaje, nuevas visiones de la equidad, diversidad e inclusión, conocimiento como contexto para el desarrollo de capacidades de aprendizaje, rediseño de los roles de estudiante y docente, una cultura de constante aprendizaje para docentes y líderes educativos, y vinculación de la escuela con la comunidad. Harari (2018) concluye que los elementos fundamentales son flexibilidad mental y balance emocional. Considera que los estudiantes deben, sobre todo, conocerse a sí mismos, ya que hay muchas organizaciones, como Amazon y el gobierno entre tantas otras, que están tratando de hackearlo y decidir su vida por él.

Sanjay Sarma (2019, p. 208) señala que para él “el futuro del aprendizaje es híbrido, individualizado, fluido, práctico y diseñado de manera responsiva”. Benade (2017) destaca que la educación deberá preparar a los jóvenes para involucrarse en un mundo complejo y dinámico, moldeado por la globalización y la tecnología digital. Y es cierto: antes tenía sentido enseñar información, porque era escasa y había censura que no permitía el libre acceso a ella. Ahora, el reto es dar sentido a la información, discriminar lo importante de lo que no lo es y combinar trozos de información para lograr tener una visión más amplia del mundo (Harari, 2018). También, impulsar la innovación en el estudiante, al guiarlo para que adopte una actitud de “se puede”, al tomar agencia de su aprendizaje y al apreciar la oportunidad de tomar decisiones en un contexto incierto (Perez-Breva, 2016). Sobre todo, prevalece el énfasis en el conocimiento del conocimiento (Dominici, 2018).

Para concluir...

Quizá sea este sentido de incertidumbre que subyace a los futuros de la educación lo que nos compele a quedarnos cerca de lo conocido, a incorporar en la discusión los elementos (y los opuestos) que hoy manejamos: tecnología/maestro; conocimiento/habilidades/competencias; ciencia/humanismo; lo duro/lo *soft*. Dominici (2018, s.p.) nos motiva a resolverlo:

[...] the *social and cultural* future (which, as we have always said, is the “true” innovation), belongs to those who will succeed in healing the fracture between the human and the technological, to those who will succeed in redefining and rethinking the complex relationships between the natural and the artificial, to those who will manage to bring knowledge and skills together (and not to separate them), to those who will, furthermore, know how to unite and merge the two cultures (scientific and humanistic), both in terms of education and formative training and in defining profiles and professional competences.

Así, tendríamos que cuestionarnos desde la existencia de roles tradicionales (estudiantes/maestros) hasta el concepto mismo de docente, de formación docente².

Para terminar, enlistamos posibilidades de futuro para el campo de la formación docente. Para presentarlas, podemos pensar en al menos tres supuestos:

Supuesto 1. *La escuela y el docente persisten y el estudiante dedica tiempo y esfuerzo a seguir sus ofertas.* En este escenario, dado el acceso a información constante, la formación docente podría hacerse más flexible, y regularse por conocimiento y desempeño demostrado por el docente para desestimar el número de horas de cursos o talleres. La tendencia a la personalización del aprendizaje también habrá permeado en este campo y el profesor podrá seleccionar cómo prepararse y actualizarse. Los contenidos sobre analíticas de aprendizaje y sistemas de tutoría inteligente, entre

² La redacción de este capítulo se acompañó de largas discusiones con mi colega, la Dra. Jackie Bucio, quien argumenta que las palabras *curso*, *formación* y *docente* ya no pueden estar presentes en una misma frase. Señala que hablar de *cursos* como el vehículo para avanzar en la tarea educativa que nos corresponde resulta totalmente limitativo. Utilizar la palabra *docente* en una era donde nos concebimos como con un mismo nivel potencial con relación a los estudiantes y donde todos aprendemos de nuestra interacción continua parece un contrasentido. Y, sobre todo, utilizar el término *formación* como si hubiera una forma a la que debemos llegar y como si otro (y no uno mismo) puede transformarnos desde fuera, contraviene lo que muchos pensamos sobre el proceso de aprender. Quizá se requiere generar otros términos que describan el rol dinámico e intercambiable con el otro.

otros temas tecnológicos al servicio del aprendizaje, serán proporcionales a la presencia de inteligencia artificial en el programa de estudios en el que participa.

Supuesto 2. *La escuela cambia su organización y su papel, y el docente reconfigura sus funciones.* En este escenario, el estudiante, particularmente hacia la adolescencia y edad adulta, tiene una agencia progresivamente mayor de su proceso de aprendizaje, por lo que selecciona entre las múltiples ofertas que tiene a su disposición para aprender, y las consume mayoritariamente con una organización propia de tiempos y espacios. La escuela probablemente se convierta en el sitio a donde los estudiantes acuden para socializar y trabajar en grupos, aunque las opciones de colaboración en línea se utilicen en gran medida. Así, el docente se forma más como un asesor que como un transmisor o administrador del currículum, mediando para apoyar en la personalización de la experiencia de cada estudiante. También podrá ser curador de recursos para que el estudiante aprenda, desarrollador de evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, generador de la base inicial de conocimiento de los bots al servicio del estudiante, armonizador de trabajos colectivos. Con todos los esfuerzos estará acercando al aprendiz a las realidades del momento o futuras que debe enfrentar y lo contactará con puntos de vista múltiples de los fenómenos o problemáticas estudiadas.

Supuesto 3. *Escuela y docente se transforman en un elemento de un sistema de aprendizaje que el estudiante administra.* La educación, en este escenario, se ha convertido en un servicio que el aprendiz toma en un esquema de aprendizaje *justo a tiempo*. Consume el trabajo del docente, de las máquinas que le aportan información y sugieren recursos en un esquema totalmente personalizado, y la convivencia con diferentes aplicaciones de inteligencia artificial se ha convertido en una forma de vida. Un asunto que habrá que cuidar es que la presencia creciente de la tecnología en nuestras vidas no nos prive de nuestra humanidad (Frischmann & Selinger, 2018). La escuela, por su parte, se ha convertido en un centro de desarrollo de soluciones donde individuos y organizaciones interesados por un problema lo plantean para que aprendices, sociedad civil, docentes y máquinas aporten caminos viables y efectivos que conjuntan visiones científicas y humanísticas. Aquí, el docente (que quizá tenga ya otro título) se prepara en campos diversos y en metodologías de innovación, creatividad, sostenibilidad... es decir, en las prioridades de la sociedad en su conjunto.

Bajo cualquiera de estos supuestos, quien trabaje con conocimiento tendrá que reflexionarlo, consumirlo en forma constante y a partir de muy diversas fuentes: seguramente la prevalencia del locus interno en el proceso de actualizarse será un indicador del éxito y de compromiso del educador. Ese locus interno asegura una

alta motivación personal por mejorar en el desempeño relativo a la tarea de aprendizaje, que la formación esté alineada a los intereses y necesidades detectados por el propio profesor y que su nivel de agencia sobre su proceso de desarrollo sea mayor.

Referencias

- Airaksinen, T., Halinen, I. & Linturi, H. (2017). Futuribles of learning 2030 - Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. *European Journal of Futures Research*, 5(2). <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0096-y>
- Benade, L. (2017). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory*, 8(49), 796-807, DOI: 10.1080/00131857.2016.1269631
- Berry, B. (2011). *Teaching 2030. What we must do for our students and public schools... Now and in the future*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bolstad, R. & Gilbert, J. with McDowall, S., Bull, A., Boyd, S., & Hipkins, R. (2012). *Supporting future-oriented learning and teaching: A New Zealand perspective. Report prepared for the Ministry of Education*. Recuperado de <https://bit.ly/2ORfVyw>
- Dominici, P. (2018). For an inclusive innovation. Healing the fracture between the human and the technological in the hypercomplex society, *European Journal of Futures Research*, 6(3). <https://doi.org/10.1007/s40309-017-0126-4>
- Frischmann, B. & Selinger, E. (2018). *Re-engineering humanity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lessons for the 21st century*. New York, NY: Spiegel & Grau.
- Laurillard, D. (2016). The educational problem that MOOCs could solve: professional development for teachers of disadvantaged students. *ALT's Open Access Journal*, 24. Recuperado de https://journal.alt.ac.uk/index.php/rft/article/view/1738/html_28
- Miller, S.D., Hubble, M.A., Chow, D. (2017). *Professional development*. En T. Rousmaniere, R.K. Goodyear, S.D. Miller, B.E. Wampold (Eds.). *Hoboken, NJ: Wiley Blackwell*.
- Munigala, V., Oinonen, P. & Ekman, K. (2017). Envisioning future innovative experimental ecosystems through the foresight approach. Case: Design Factory. *European Journal of Futures Research*, 6(1). <https://doi.org/10.1007/s40309-017-0128-2>
- Perez-Breva, L. (2016). *Innovating. A doer's manifesto for starting from a hunch, prototyping problems, scaling up, and learning to be productively wrong*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sarma, S. (2019). Rethinking learning in the 21st century. En C. Dede, J. Richards, B. Saxberg (Eds.). *Learning engineering for online education. Theoretical context and design-based examples*. New York, NY: Routledge.
- Thomas, D., Brown, J.S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, KY: Douglas Thomas and John Seely Brown.

DATOS DE LOS AUTORES

AGUILERA RAMOS ADRIANA

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular CODEIC.

Coordinadora de la Subdirección de Desarrollo Académico.

Licenciatura en Pedagogía.

Temas de interés: Diseño de propuestas educativas que permitan dar solución a problemas en los diferentes niveles de formación.

aura@unam.mx

ARÁMBURO DE LA HOZ CARLOS

Dirección General de Asuntos del Personal Académico / Instituto de Neurobiología.

Director General / Investigador Titular C, t.c.

Químico Farmacéutico Biólogo; Maestro en Ciencias Químicas (Bioquímica);

Doctor en Ciencias Químicas (Bioquímica); Posdoctorado en Neuroendocrinología Comparada.

Temas de interés: Caracterización molecular y funcional de hormonas peptídicas y mensajeros neuroendocrinos. Evolución de los mecanismos de regulación de la hormona de crecimiento y del eje somatotrópico en vertebrados.

aramburo@unam.mx

BARRÓN TIRADO MARÍA CONCEPCIÓN

CUAED/IISUE UNAM.

Secretaria académica/ Investigadora Titular C.T.C.

Dra. en Pedagogía. UNAM.

Temas de interés: Didáctica, curriculum y formación profesional.

concepcion_barron@cuaed.unam.mx

BUCIO GARCÍA JACKELINE

B@UNAM, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Subdirectora.

Doctora en Lingüística, maestra en Estudios de Asia y África, Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas. .

Temas de interés: Educación en línea, MOOC, formación docente a distancia, ciberpragmática, lectura, escritura y anotación digital, edición de Wikipedia en contextos educativos.

jackeline_bucio@cuaed.unam.mx

CERVANTES PÉREZ FRANCISCO

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

Coordinador de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

Ingeniero Mecánico Electricista, Maestro en Electrónica Digital y Microprocesadores y Dr. en Ciencias de la Computación y de la Información.

Temas de interés: Especializado en educación a distancia y redes neuronales.

francisco.cervantes@cuaed.unam.mx

DE AGÜERO SERVÍN MARÍA DE LAS MERCEDES

CODEIC y Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Asesora académica y Profesora de asignatura A.

Licenciatura en Pedagogía por la FFyL de la UNAM, Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la IBERO Ciudad de México, Doctorado Interinstitucional en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes .

Temas de interés: Pensamiento práctico, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación de profesores y el desarrollo humano. Interesa los procesos educativos en los niveles escolares para jóvenes y adultos.

ma_s59@hotmail.com

DOMÍNGUEZ DELGADO, YARENI ANNALIE

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED)

Académica de la Dirección de Desarrollo Educativo

Maestra en Pedagogía

Temas de interés: Currículum, didáctica, procesos de identidad, formación docente, práctica reflexiva, incidentes críticos, formación de investigadores, trayectorias formativas y dispositivos narrativos

yareni.annalie@gmail.com

EQUIHUA ZAMORA LUIS FRANCISCO

Centro de Investigaciones de Diseño Industrial CIDI Facultad de Arquitectura .

Profesor investigador .

Diseñador Industrial, Maestro en Diseño, Doctor en Artes y Diseño.

Temas de interés: Evolución de los objetos. Educación para el diseño. Innovación educativa. Diseño de espacios para el aprendizaje de nueva generación .

equihua@unam.mx

ESCAMILLA GONZÁLEZ OSCAR

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC).

Jefe de departamento de diseminación educativa e integración.

Licenciado en Ciencias de la Computación.

Maestro en Ciencias e Ingeniería de la Computación.

Temas de interés: Desarrollo de materiales digitales didácticos interactivos y de herramientas de autor de los mismos. Enseñanza en el área de la computación.

Desarrollo WEB.

oescamil@gmail.com

GONZÁLEZ GARIBAY VIRGINIA

Dirección de Evaluación Educativa, CODEIC.

Secretario auxiliar.

Licenciada en Pedagogía.

Temas de interés: Educación superior, evaluación de programas académicos y planes de estudio, evaluación del desempeño de profesores y tutores, acreditación de programas y seguimiento de egresados.

virgo75@unam.mx

HERNÁNDEZ GUZMÁN ALMA ROCÍO

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular CODEIC.

Jefa de Departamento de Desarrollo Académico.

Licenciada en Pedagogía y estudiante de la Maestría en Administración de la Tecnología.

Temas de interés: Diseño instruccional de recursos didácticos interactivos haciendo uso de las TIC y tecnologías emergentes para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. .

almar.hg@unam.mx

HERNÁNDEZ ROMO ALAN KRISTIAN

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC).

Coordinador de Gestión y Planeación.

Médico Veterinario Zootecnista, Maestro en Administración, Especialidad en Política y Gestión Ambiental y Estudiante de la Maestría en Educación en Ciencias de la Salud.

Temas de interés: Investigación en educación; Innovación educativa; Evaluación educativa en las Ciencias de la Salud.

alankristian@unam.mx

IBARRA BOCARDO SANTA ISELA

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Secretario Auxiliar.

Licenciatura en Psicología.

Temas de interés: Aprendizaje colaborativo; Evaluación de la docencia, la tutoría y la enseñanza; ética de la evaluación; Evaluación de planes de estudio.

isela_dgee@hotmail.com

IÑIGUEZ GALINDO MIRIAM ELIZABETH

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), Dirección de Evaluación Educativa (DEE).

Jefe de Unidad Académica.

Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología con residencia en Evaluación Educativa.

Temas de interés: Especialista en evaluación en el ámbito de la educación superior: docencia y tutoría, planes de estudio, estudios con egresados universitarios en el medio laboral, etc.

igmiriam.unam@gmail.com

KRISCAUTZKY LAXAGUE MARINA

Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación DGTIC.

Coordinadora de Tecnologías para la Educación.

Educadora. Licenciada en Pedagogía. Maestra y Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación educativa.

Temas de interés: Formación docente. Uso educativo de TIC y TAC. Didáctica de la lengua y de las matemáticas. Alfabetización e inclusión digital.

mkriscau@unam.mx

LARA GUTIÉRREZ YAZMÍN ALEJANDRA

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Jefa de Departamento de Investigación en Educación .

Licenciada en Psicología .

Temas de interés: Metodologías de enseñanza socioconstructivistas, inclusión de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica de las matemáticas, diseño de ambientes de aprendizaje personalizados.

yazminlarag@unam.mx

LEE GARCÍA HÉCTOR

Dirección de Evaluación Educativa - SEPPA.

Líder de Proyecto.

Candidato al grado de maestro en Ciencias Económicas.

Temas de interés: Análisis de información y estadística aplicada a la evaluación educativa.

hleeg@unam.mx

LUNA GONZÁLEZ LAURA

Dirección General de Asuntos del Personal Académico.

Directora de Apoyo a la Docencia.

Licenciada y Maestra en Geografía (UNAM).

Temas de interés: Geomorfología-cartografía utilizando herramientas informática-tecnológicas basadas en SIG y en el uso de imágenes de satélites terrestres; administración de proyectos de mejoramiento docente.

laluna@unam.mx

MARTÍNEZ CUEVAS GUILLERMO

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (FFyL).

Profesor de tiempo completo en el área interdisciplinaria "Psicología y Educación".

Pedagogo. Maestro en Psicología Clínica. Maestro en Ciencias de la Salud.

Temas de interés: Resiliencia, salud mental, educación socioemocional, educación para la salud y formación docente.

aprendersalud@gmail.com

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, ANA MARÍA DEL PILAR

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC)

Directora de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Licenciada, maestra y doctorante en Pedagogía

Temas de interés: Desarrollo académico, Innovación Curricular, Investigación educativa, Historia de la educación

pilar.mh@unam.mx

MARTÍNEZ GONZÁLEZ ADRIÁN ALEJANDRO

Dirección de Evaluación Educativa de la CODEIC, UNAM.

Director.

Doctor.

Temas de interés: Evaluación educativa, evaluación del aprendizaje, evaluación del desempeño docente, evaluación de competencias, evaluación de planes y programas. Aprendizaje Basado en Problemas.

adrianmartinez38@gmail.com

OBREGÓN LEMUS ANA MARÍA

Dirección de Evaluación Educativa (DEE), CODEIC.

Secretario Auxiliar.

Maestría en Biotecnología.

Temas de interés: Evaluación Educativa en Educación Superior (docentes, tutores, programas académicos, planes de estudio, egresados).

obregonam@unam.mx

OLVERA LÓPEZ ADRIANA

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Coordinadora de Investigación en Educación.

Licenciada en Economía y Maestra en Estudios Latinoamericanos.

Temas de interés: Formación de profesores, formación de jóvenes en el nivel medio superior, investigación desde la práctica educativa, evaluación y política educativa, enseñanza-aprendizaje en escuelas multigrado.

adriana.olvera@unam.mx

PACHECO CÁMARA MARÍA LUISA DEL CARMEN

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC).

Secretario Auxiliar.

Maestra en Psicología con residencia en Evaluación Educativa.

Temas de interés: Evaluación de la docencia, de la enseñanza, de la tutoría, de planes de estudio y de programas académicos, así como aplicación de la ética en los procesos de evaluación.

luisa_dgee@comunidad.unam.mx

POMPA MANSILLA MAURA

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.

Jefa del Departamento de Investigación Traslacional en Educación.

Licenciada en Pedagogía.

Temas de interés: Investigación en educación, Formación docente, Evaluación docente, Justicia social y educación, Educación indígena; Piloteo, monitoreo, implementación y evaluación de programas educativos.

maurapompa@unam.mx

RAMÍREZ JUÁREZ LAURA

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP).
Colaboradora de la Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico de la DGENP.
Licenciada en Psicología y Maestra en Psicología Organizacional.
Temas de interés: Gestión de la formación y actualización docente, desarrollo organizacional y gestión del talento humano.
laura.ramirez@dgenp.unam.mx

ROJO CHÁVEZ LAURA ELENA

Dirección de Evaluación Educativa (DEE).
Subdirectora de Evaluación de Procesos y Programas Académicos.
Licenciada y Maestra en Pedagogía.
Temas de interés: Evaluación Educativa, Campo Curricular, Procesos de Enseñanza Aprendizaje Teoría y Filosofía de la Educación.
laurel@unam.mx

RUIZ REYNOSO JOSÉ

Colegio de Ciencias y Humanidades .
Profesor de Tiempo Completo .
Maestro en Docencia en Educación Media Superior.
Temas de interés: .
jrui196020@gmail.com

SÁNCHEZ MENDIOLA MELCHOR

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC).
Coordinador de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.
Doctor en Ciencias de la Educación.
Temas de interés: Evaluación educativa, investigación en educación, educación basada en evidencias, informática biomédica.
melchorsm@unam.mx

SEGURA GARFIAS OSCAR AGUSTÍN

Centro de Docencia “Ing. Gilberto Borja Navarrete” de la Facultad de Ingeniería de la UNAM.
Coordinador.
Licenciatura en Ingeniería Civil.
Temas de interés: Formación y actualización docente, evaluación del aprendizaje, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, Análisis y Diseño Estructural y BIM.
osasega@gmail.com

SOSA RAMÍREZ KARLA PATRICIA

Dirección de Evaluación Educativa. Subdirección de Evaluación de Procesos y Programas Académicos.

Prestador de Servicios Profesionales. Pasante en pedagogía.

Temas de interés: Educación superior, evaluación de la docencia, evaluación de planes de estudio, estudios de seguimiento de egresados, estudios con empleadores.
karlasr.unam@gmail.com

TORRES CARRASCO RUTH

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC).

Subdirectora de Desarrollo Académico.

Doctora en Educación.

Temas de interés: Formación Docente.

rtoresc@unam.mx

VADILLO GUADALUPE

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

Directora del Bachillerato a Distancia de la UNAM .

Psicóloga, con Master en Educación del Sobresaliente y Doctorado en Educación.

Temas de interés: Innovación Educativa, MOOC y variables que afectan el aprendizaje.

guadalupe.vadillo@gmail.com

ZORRILLA ALCALÁ JUAN FIDEL

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM (IISUE).

Investigador Titular C de tiempo completo en Políticas de la Educación.

Doctor en Sociología.

Temas de interés: Políticas educativas y procesos áulicos de EMS y la ES; Diseño y evaluación curricular de educación obligatoria; Formación de profesores; Desarrollo de habilidades verbales y matemáticas de EMS y ES.

jfzorrilla.614@gmail.com

**Formación
Docente
en la UNAM:**
Antecedentes y la voz
de su profesorado

Se terminó de editar e imprimir en el mes de julio de 2019,
por Imagia Comunicación S. de RL. de CV. Tejocotes 56-7,
Col. Tlacoquemecatl. Para su composición se utilizaron
tipos Jenson y para las figuras Myrian Pro.

El tiraje consta de 1,000 ejemplares.

ESTE LIBRO BUSCA COMPARTIR CON DOCENTES, gestores académicos y la comunidad universitaria en general, las experiencias y procesos de reflexión colectiva llevados a cabo, con el propósito de fundamentar un proyecto de formación y profesionalización docente para la Universidad Nacional Autónoma de México. Se presenta un panorama general del contexto social e histórico de la formación docente en la institución, y se describe un marco de referencia para crear un modelo de formación y profesionalización del profesorado de educación media superior y superior.

La riqueza y el valor de esta obra radican en presentar testimonios dinámicos, vitales, puntuales y reflexivos de profesores universitarios acerca de su identidad, el contexto de su tarea docente, la formación recibida y sus necesidades formativas, así como las percepciones e interpretaciones en torno a las características idóneas de espacios físicos para llevar a cabo esas actividades.

Adicionalmente, se presenta un conjunto de tópicos, experiencias y reflexiones vinculados a la formación docente en la Universidad, lo que ofrece un amplio horizonte sobre este campo.

