

La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores¹

Mercedes de Agüero-Servín²

Universidad Nacional Autónoma de México, México

E-mail: mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx

Melchor Sánchez-Mendiola³

Universidad Nacional Autónoma de México, México

E-mail: sanchez@cuaieed.unam.mx

Ana María del Pilar Martínez-Hernández⁴

Universidad Nacional Autónoma de México, México

E-mail: pilar_martinez@cuaieed.unam.mx

Maura Pompa-Mansilla⁵

Universidad Nacional Autónoma de México, México

E-mail: maura_pompa@cuaieed.unam.mx

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO REFERENCE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO

de Agüero-Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez- Hernández, A. y Pompa- Mansilla, M (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 62-79. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050805>

Recibido: agosto 20 de 2020

Revisado: octubre 11 de 2020

Aceptado: diciembre 18 de 2020

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación "Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM". Avalado y financiado por la Secretaría General, exCODEIC, ahora CUAIEED, Universidad Nacional Autónoma de México.

² Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA. Subdirectora de Investigación en Educación de la CUAIEED-UNAM. ORCID: <https://orcid.org/000-0003-4564-2472>. E-mail: mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx., Ciudad de México, México

³ Doctor en Ciencias de la Educación en Ciencias de la Salud, Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinador de la CUAIEED, UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9664-3208>. E-mail: melchor_sanchez@cuaieed.unam.mx. Ciudad de México, México

⁴ Maestra en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Directora de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente de la CUAIEED, UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6612-2252>. E-mail: pilar_martinez@cuaieed.unam.mx. Ciudad de México, México

⁵ Licenciada en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Jefe de Departamento de Investigación Translacional en Educación de la CUAIEED, UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7188-1090>. E-mail: maura_pompa@cuaieed.unam.mx. Ciudad de México, México

Resumen: Esta investigación es cualitativa y exploratoria, identifica y comprende las experiencias y creencias docentes acerca de la formación, cómo eligieron ser profesores de la UNAM, de educación media superior y superior; y explora los intereses de formación docente universitaria. *Objetivos:* ofrecer información fundamental acerca de la formación docente que interesa a los y las profesoras del bachillerato y las licenciaturas; y de las experiencias y necesidades de formación y profesionalización. *Método:* Se realizaron ocho grupos focales con profesores y profesoras de bachillerato y licenciatura, de las distintas disciplinas, facultades y campus universitarios de la Universidad; de ambos sexos y diversa antigüedad. La información se organizó por categorías de análisis. *Resultados:* los resultados muestran que la UNAM ofrece principalmente formación docente mediante programas formales, grupales y presenciales. Pocos profesores reconocen formarse o profesionalizarse en contextos informales y grupales como seminarios y congresos; no se reconoce la profesionalización con base en la experiencia, aprender haciendo o por observación. Los programas formales e individuales a distancia son en habilidades prácticas o técnicas.

Palabras clave: Formación docente (Tesauro); Educación Media Superior, Educación Superior, necesidades de formación, profesionalización docente (Palabras clave del autor).

Universities' training and professionalization in Mexico from the voice of teachers

Abstract: This research is qualitative and exploratory, identifies and understands teaching experiences and beliefs about training, how they chose to be teachers at UNAM both high school education and higher education; and explores the interests of university teaching training. *Objectives:* to provide fundamental information about the teaching training that benefits high school teachers and bachelor's degrees; and the experiences and needs of training and professionalization. *Method:* eight focus groups were created including high school teachers and bachelor's degree professors, from different disciplines, faculties and university campuses of the University; both genders and diverse seniority. The information was organized by analysis categories. *Results:* The results show that UNAM mainly offers teacher training through formal, group and face-to-face programs. However, few teachers train or qualify in informal or group academic contexts such as seminars and conferences; professionalization based on experience, learning by doing or by observation is not recognized. Formal and individual distance programs are in practical or technical skills.

Keywords: Teaching training (Thesaurus); High School Education, Higher Education, Training Needs, Teaching Professionalization (Author Keywords).

Formação e profissionalização para a docência universitária no México a partir da voz dos professores

Resumo: Esta pesquisa é qualitativa e exploratória, ela identifica e compreende as experiências e crenças dos professores sobre a formação, como escolheram ser professores na UNAM, de ensino médio e superior; e explora os interesses de formação de professores universitários. *Objetivos:* oferecer informação fundamental sobre a formação de professores de interesse de professores e professoras do ensino médio e de graduação; e as experiências e necessidades de formação e profissionalização. *Método:* foram realizados oito grupos focais com professores e professoras do ensino médio e de graduação das diferentes disciplinas, facultades e campus universitários da Universidade; de ambos os sexos e diversas antiguidades. A informação foi organizada por categorias de análise. *Resultados:* Os resultados mostram que a UNAM oferece principalmente formação de professores por meio de programas formais, em grupo

e presenciais. Poucos professores reconhecem a formação ou profissionalização em contextos informais e de grupo, como seminários e congressos; a profissionalização baseada na experiência, aprender fazendo ou observando não é reconhecida. Os programas formais e individuais à distância são em habilidades práticas ou técnicas.

Palavras-chave: Formação de professores (Tesauros); Ensino médio superior, ensino superior, necessidades de formação, profissionalização docente (palavras-chave dos autores).

Introducción

Al iniciar cualquier proyecto de formación y desarrollo docente es necesaria una evaluación diagnóstica de los futuros beneficiarios de cualquier programa dirigido a la educación de los maestros o quienes están ingresando a la enseñanza. Al realizar una búsqueda de la literatura especializada y de investigación, identificamos carencias en los temas acerca de los sistemas institucionales para el desarrollo académico y de modelos de formación para ser maestro (Steinert *et al.*, 2006; Steinert *et al.*, 2016) así como, de las políticas educativas en México para la formación y profesionalización docente universitaria (Moreno-Olivos, 2011) o internacionalmente (Darling-Hammond *et al.*, 2017) y acerca de la enseñanza (Fernández-Díaz *et al.*, 2010; Reis, 2016) y su relación con las creencias y significados que tiene la docencia para los profesores, y las conceptualizaciones acerca de las epistemologías del aprendizaje y el conocimiento de los profesores universitarios. Este último aspecto epistemológico no se contempla en este estudio.

La educación no puede ser mejor que sus profesores o administradores. En la literatura se identifican múltiples y diversas propuestas de programas y modelos de formación y desarrollo profesional docente, estos varían mucho en su estrategia, contenidos y efectividad, pero tienen en común que buscan ofrecer de manera sistemática competencias, habilidades, paradigmas y percepciones para la práctica docente que se ajustan al proyecto educativo de la organización o nivel escolar al que pretende transformar con nuevas prácticas de enseñanza y formas de mejorar el aprendizaje.

En la investigación en educación superior no se encontraron planes de estudio, análisis de la evaluación de programas de formación docente, programas para preparar académicos en temas de gestión de lo académico o estudios amplios referentes a la formación y desarrollo profesional de docentes universitarios (Williams *et al.*, 2016) en servicio.

Lo más sorprendente es que con 20 años de investigación en México y otros países, acerca del aprendizaje en el trabajo, el aprendizaje situado y periférico, y el aprendizaje con base en la experiencia (Mezirow, 2000), todas perspectivas que son fuente de fuertes modificaciones a la educación continua y al concepto de aprendizaje profesional, no hayan impactado en cambios a las actitudes, creencias o significados y, los conceptos y prácticas de formación y profesionalización docente y de desarrollo profesional para profesores universitarios (Webster-Wright, 2009).

El problema de investigación que se identifica se refiere a carecer de conocimiento fundamental acerca de cómo se forman los profesores para la docencia en las Instituciones de Educación Superior, en particular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y qué buscan las y los profesores aprender o cuáles son los problemas que desean resolver al inscribirse a un curso o taller de formación y profesionalización para la docencia.

El desarrollo profesional se ha estudiado de manera estrecha a la estructura organizacional y a la efectividad de los programas para el desarrollo y la formación. Según

Guzkey (1991) se sabe más acerca de la falta de efectividad de dichos programas que de los buenos resultados para la profesionalización; no obstante, para la década de los ochenta se sabía que la efectividad en la profesionalización está vinculada con tres características: a) el trabajo en equipo, b) las metas y expectativas de cualquier programa o estrategia de desarrollo acordes a la necesidad de pensar el cambio en función de las creencias, identidad y prácticas de las personas, c) dar retroalimentación y evaluación de resultados, y d) dar seguimiento y apoyos precisos para el desarrollo profesional, en este caso para la docencia universitaria.

Durante los años noventa, el énfasis y concepción que guiaron a los programas de profesionalización docente estuvo en sus actitudes y percepciones y se diseñaron, implementaron y evaluaron modelos de profesionalización docente sistemáticos para el cambio de prácticas, creencias y actitudes del profesorado (Guzkey, 2002).

Para el año 2000, se diseñaron, investigaron e implementaron programas que vinculan y muestran resultados entre la formación y profesionalización para la docencia y el aprendizaje y desempeño estudiantil (Yoon & Guskey, 2009; Yoon *et al.*, 2007).

Por lo tanto, para diseñar un programa o centro de formación y profesionalización docente en la UNAM, es necesario construir un marco de referencia fundamental e investigar desde la voz de los y las profesores (Sánchez-Mendiola y Hernández-Martínez, 2019). De modo que este artículo presenta, desde la narración de las y los profesores, cuáles han sido sus experiencias e intereses de formación, así como cuáles son sus intereses y problemáticas de enseñanza, para ofrecer una propuesta de profesionalización docente y que ellas y ellos construyan formas de atender las problemáticas de enseñanza y aprendizaje, mediante nuevas y alternativas prácticas docentes.

Contexto educativo

La tarea educativa para formar en educación media superior (EMS) y de las instituciones de educación superior (IES) a los jóvenes en México entre 15 y 29 años es grande (ver Tabla 1).

Tabla 1

Matrícula Escolar de Media Superior y de Superior por sexo según ciclo escolar.

| Ciclo Escolar/Sexo | Educación Media Superior | | Educación Superior | |
|--------------------|--------------------------|------------------|--------------------|------------------|
| Periodo | 2010/2011 | 2017/2018 | 2010/2011 | 2017/2018 |
| Hombres | 2,057,262 | 2,585,604 | 1,497,388 | 1,937,609 |
| Mujeres | 2,130,266 | 2,651,399 | 1,483,925 | 1,927,386 |
| Total | 4,187,528 | 5,237,003 | 2,981,313 | 3,864,995 |

Fuente: Elaboración propia con base en Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI), Educación. Características educativas de la población. Tabulados interactivos.

La cantidad de profesores que no reciben formación para la docencia, tanto en el nivel medio superior como superior es desafiante, al igual que el reto de diseñar una estrategia que ofrezca programas de profesionalización docente para atender la demanda real y la potencial de jóvenes en edad de estudiar estos niveles. No se tienen cifras exactas acerca de quienes reciben formación para la enseñanza, tampoco acerca del impacto en los resultados del aprendizaje ni en la mejora de la docencia, de la formación que eligen voluntariamente los profesores, ni aquella que se imparte de manera obligatoria.

Los profesores que enseñan en las licenciaturas y los posgrados (sólo el nivel superior) en la UNAM, según la Dirección General de Personal Académico, son aproximadamente:

26 mil académicos de asignatura o con contratos por horas, y casi 13 mil académicos de carrera o de tiempo completo que tienen práctica docente por obligación (DGAPA-UNAM).

La mayoría de los profesores y profesoras trabajan por horas, con consecuencias en el tipo de contrato y estabilidad laboral. Los estudiantes de la UNAM son educados por ellos. La condición de ser profesores por asignatura impacta en las condiciones que fomentan -o dejan de hacerlo- la superación académica para la enseñanza que muestre mejores resultados de aprendizaje. Esto aún se desconoce por lo que es una tarea pendiente de comprender y atender puntual y eficazmente.

Tabla 2
 Número y porcentaje de profesores de la UNAM según grado académico.

| Sexo | Posdoctorado | Doctorado | Maestría | Especialidad | Licenciatura | Pasante | Técnico | N/D* | Sin Grado | Total |
|--------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------------|
| Mujeres | 55 | 3,322 | 4,708 | 1,116 | 7,015 | 723 | 37 | 900 | 210 | 18,086 (44.53%) |
| Hombres | 76 | 4,710 | 4,923 | 1,580 | 8,826 | 983 | 100 | 959 | 368 | 22,525 (55.56%) |
| Total | 131 (0.5%) | 8,032 (20%) | 9,631 (24%) | 2,696 (7%) | 15,841 (39%) | 816 (2%) | 137 (0.5%) | 1,859 (5%) | 578 (1.5%) | 40,611 (100%) |

Fuente: elaboración propia con base en Torres et al, 2019
 *N/D: No hay datos

Tabla 3
 Profesores de la UNAM de la EMS según promedio de edad y de años de servicio. Distribución por sexo en la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 2019.

| Sexo | Profesores | Promedio de Edad | Promedio de Servicio Académico |
|----------------|-------------|------------------|--------------------------------|
| Hombres | 1486 | 49 | 17 |
| Mujeres | 1678 | 52 | 20 |
| Total | 3164 | 50 | 19 |

Fuente: elaboración propia con base en Registro Único del Personal Académico (RUPA)

En la Tabla 2, se muestra que del total de académicos en la UNAM (40,611), un 9% no tiene el título universitario o no se tienen datos, 39% sí tienen el título universitario, y 51.5% tienen posgrado. No se sabe si dichos posgrados incluyen temas de docencia, pedagogía, o didáctica. Sí se sabe que en su mayoría son posgrados en las áreas disciplinares, pero no se tienen cifras acerca de si las asignaturas que los profesores imparten corresponden al tema o área del conocimiento del posgrado que se estudió.

Las Tablas 3 y 4 describen algunos rasgos que caracterizan a los profesores del bachillerato y se observa que el promedio de edad oscila alrededor de los 50 años y el promedio de años trabajados es de 19 años de experiencia docente.

Tabla 4
 Profesores de la UNAM de la EMS según promedio de edad y de años de servicio. Distribución por sexo en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 2019

| Sexo | Profesores | Promedio de Edad | Promedio de Servicio Académico |
|----------------|-------------|------------------|--------------------------------|
| Hombres | 1310 | 50 | 19 |
| Mujeres | 1142 | 51 | 19 |
| Total | 2452 | 51 | 19 |

Fuente: elaboración propia con base en Registro Único del Personal Académico (RUPA)

Marco de referencia conceptual

El trabajo académico tiene varios caminos, el de la investigación, el de la difusión de la cultura y el de la docencia

Estudios previos como el de Hattie y Marsh (1996), encuentran una relación empírica nula entre la productividad en investigación y la efectividad en la enseñanza, y Coates et al. (2008) hallaron una relación inversa entre enseñanza y tiempo que se dedica a la investigación. De manera semejante Enders y De Weert (2009, p.8) argumentan que las "competencias necesarias para ser excelente en enseñanza no necesariamente coinciden con aquellas necesarias para la investigación". Esto mismo se afirma por Zaman (2004) quien encuentra que no podemos concluir de la información disponible que la conexión [entre enseñanza e investigación] es fuerte en sentido positivo. Esta evidencia indica que la relación puede ser modestamente positiva; sin embargo, es más fuerte en los niveles de posgrado que en las licenciaturas". Con claridad se observa la existencia de sinergias (Jenkins, 2004), pero el trabajo en el mundo académico se ha vuelto mucho más complejo y diverso en las últimas dos décadas (Coates & Goedegebuure, 2012, p.5).

Se identificaron varias revisiones de la literatura científica recientes (Amundsen, & Wilson, 2012; Coates & Goedegebuure, 2012; Chen & McCray, 2012; Phuong et al., 2018; Steinert et al., 2016; Thomas et al., 2014) en educación superior, acerca del desarrollo académico como profesores.

Un estudio realizado por el Instituto Cervantes de España acerca de qué piensan los profesores universitarios de su docencia, arroja resultados contundentes:

La valoración dada por el profesor a su propia actividad es la que sigue, expuestos de mayor a menor consideración, pero todos clasificados como positivos, aunque su valor cuantitativo sea significativo: - Que tenga formación en contenidos (71%). - Capacidad de adaptarse a los alumnos (26%). - Tener capacidad en atender sus necesidades (23'3%). - Saber motivar a los alumnos (21'9%). - Guiar y orientar a los (sic) alumnos (9'6%). - Competencia pedagógica y digital (8'65%). - Fomentar su autonomía (8'2%). - Cultura general (5'4%). De ahí podríamos deducir que el profesor sigue valorando el control sobre el conocimiento (71%) frente a la escasa importancia que tiene su papel de guía y orientador (9'6%). Extrañamente, se considera importante tener capacidad para atender sus necesidades (23'3%), algo que no es coherente con la apatía mostrada por la tarea de enseñar a aprender por sí solos, ser autónomos (8'2%; 9'6% respecto a orientar). Tal vez aún el profesorado no tenga claro cuál es su papel. (Cortés, 2015, p. 241)

Este énfasis de la enseñanza en los contenidos disciplinares pierde de vista que la vida académica es compleja, diversa y flexible, y ofrece oportunidades de desarrollo profesional que no son del todo evidentes.

Desde finales del siglo pasado hasta la fecha, existe un amplio conjunto de literatura en investigación educativa acerca del aprendizaje profesional (Pérez-Cabaní, et al., 2014; Postholm, 2012; Webster-Wright, 2009) que estudia, define y analiza al desarrollo profesional y cómo son sus prácticas desde distintas perspectivas y metodologías.

El trabajo académico se tipificó desde los años noventa en cuatro dimensiones: la actividad de investigación, la enseñanza, para la integración y para la aplicación (Boyer, 1990, citado en Coates & Goedegebuure, 2012). En la actualidad se reconocen también el de la administración de los asuntos académicos y el de liderazgo, todos en interrelación que no es lo mismo que en integración. La diversidad de profesores, de identidades y de trayectorias en la carrera académica es amplia y se construye dinámicamente en un espectro de actividades en el que los académicos universitarios se comprometen:

Ofrecer formación y educación profesional involucra a los académicos en nuevas experiencias y expectativas, lo que modifica la conformación académica. Es por esto por lo que se agregan "la administración y el liderazgo" a las cuatro áreas identificadas por Broyer, que dan por resultado cinco "pilares" que de manera conjunta forman las partes que constituyen la profesión académica del siglo XXI. (Coates & Goedegebuure, 2012, p. 879)

Webster-Wright (2009) muestra que la conceptualización del desarrollo profesional, tanto en la investigación como en la práctica –docente- es problemática, limitada en su evaluación crítica, y en su potencial para el cambio. Organiza el análisis en tres aspectos: a) la literatura del desarrollo profesional actual y su crítica como sustento e investigación para entender el aprendizaje profesional continuo y permanente que incluye los estudios en educación comunitaria, el aprendizaje en el trabajo y la educación profesional; b) la literatura de las últimas décadas del siglo XX y primera del siglo XXI, que arroja qué se sabe acerca del conocimiento y el aprendizaje profesional, sus contradicciones y tensiones en cuanto al aprendizaje en contextos contemporáneos de trabajo; para proponer la noción de "aprendizaje profesional auténtico" que distingue la experiencia vital del aprendizaje profesional continuo de aquél que se concibe en el discurso del desarrollo profesional; y, c) retoma los dos aspectos anteriores para argumentar un cambio de foco y discurso, tanto en la investigación como en la práctica, desde la implementación y evaluación de programas de desarrollo profesional hacia comprender y fundamentar la noción que ella propone del "aprendizaje profesional auténtico" (Webster-Wright, 2009).

En suma, el desarrollo y la profesionalización docentes se fundamentan en la concepción del aprendizaje profesional que se construye en el trabajo, como una actividad situada en contextos diferenciados y específicos de alta especialidad, cuya característica es de colaboración y diálogo entre pares en comunidades educativas que lidian diariamente las tensiones y contradicciones.

Se concibe un cambio conceptual, que deje atrás la idea del desarrollo académico como una trayectoria vertical ascendente que requiere sólo de transferencia de conocimientos y habilidades docentes mediante programas formales de formación de profesores; hacia el concepto de aprendizaje profesional que considera la importancia del conocimiento que construyen los docentes de manera local y en contextos educativos, sin fragmentación por tiempos o contenidos, donde la teoría y la práctica tienen rasgos de ubicuidad e imbricación específicas a las profesiones e interrelaciones académicas diversas, y se refieren a cualquier experiencia en que los profesionales de la docencia consideran que aprenden o han aprendido, cuyo énfasis resalta una educación con base en la experiencia y los problemas genuinos de la práctica docente de la vida cotidiana en los espacios y relaciones académicas que se comprenden con apoyo en evidencias científicas de la investigación educativa, esto es una educación basada en evidencias (Martínez *et al.*, 2014; Philpot & Poultney, 2018).

Metodología

El método de investigación es cualitativo y exploratorio, con grupos focales y un muestreo intencional o por conveniencia. Se configuraron nueve grupos focales acordes a las distintas características generales y académicas de los profesores: a) se distribuyeron en los grupos por área del conocimiento (ciencias sociales y económico-administrativas, físico-matemáticas, biológicas y de la salud, artes y humanidades), tanto de las variadas Facultades y Escuelas del sistema universitario de la UNAM, como del sistema de bachillerato con sus dos subsistemas de Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). También, se consideró el balance y la inclusión de la diversidad de profesores en cuanto a la antigüedad docente, el sexo, el turno, sea matutino o vespertino, asignado para la docencia y el campus universitario de afiliación. Así quedaron representados profesores de distintas

dependencias académicas, todas las disciplinas, campus universitarios y niveles educativos: educación superior y media superior -bachillerato -.

La decisión por la técnica de grupos focales se sustenta en el interés del estudio por recabar las perspectivas y opinión docentes de viva voz y escuchar directamente las experiencias e intereses de los y las profesoras, esto es desde la propia narración de todos los participantes.

De los 9 grupos planeados sólo se realizaron ocho grupos focales (un grupo no se realizó debido a uno de los sismos de septiembre del 2017), todos los grupos fueron moderados por dos investigadores previamente capacitados. Los ocho grupos focales se grabaron en audio y video. Las narraciones de los profesores, desde las grabaciones de audio se transcribieron con una adecuación al código de las convenciones de transcripción de Jefferson (1984). El discurso de los profesores se codificó y categorizó, las narraciones por grupo focal fueron trabajadas por temas, se asignaron códigos y categorías con base en la revisión de la literatura y otras se construyeron a partir del contenido que surgió de las participaciones de los profesores, de forma que se elaboraron árboles de categorías de análisis. Cada transcripción por grupo fue trabajada por equipos de dos investigadores.

Los objetivos del estudio pretenden: a) describir y reconocer las experiencias de formación docente en la UNAM, b) distinguir y resumir cómo es la formación de los docentes y su incorporación a enseñar a la UNAM, c) identificar y diferenciar los mecanismos y formas para ser profesores universitarios; y, d) identificar y describir qué necesitan para educarse, actualizarse y propiciar crecimiento en la enseñanza y el trabajo académico.

Los grupos focales se realizaron durante el mes de septiembre del año 2017, procurando equiparar la participación de igual número de hombres (n=42) que de mujeres (n=44) en una cantidad que varió de 19 a 27 profesores por grupo, con un promedio de 22 profesores por grupo (21.87).

Las preguntas que se plantearon a todos los grupos focales respecto a la formación recibida fueron tres: a) en cuanto a la utilidad de la formación que ha ofertado la Universidad, b) por las características de dicha oferta de formación docente, y una tercera pregunta, c) del tipo de programas y actividades necesarias para que ellos puedan ejercer su práctica docente.

Se cuidaron los aspectos éticos de investigación en educación, al obtener consentimiento informado de todos los participantes y manejar la información de forma anónima y confidencial. Los testimonios de los participantes fueron anonimizados a través de un código numérico que indica el número de grupo focal, el participante, la pregunta y la participación; dichos códigos acompañan el testimonio al final en el siguiente apartado de resultados.

Resultados y discusión

Los profesores identifican cuatro Centros de Formación Docente en la UNAM: en la Facultad de Contaduría y Administración, en la Facultad de Ingeniería; en la Facultad de Medicina, los tres en Ciudad Universitaria (CU); y, en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala fuera de CU. El profesor comparte el siguiente testimonio:

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 los he experimentado en otras Facultades, como en Economía, en Filosofía también 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 también 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)

La oferta de superación académica en docencia es a través de un esquema de extensión educativa con el Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), y para la formación disciplinar principalmente. Esta estrategia se interpreta como un conjunto de iniciativas locales, en Facultades y Escuelas para el desarrollo profesional, pero no como una política institucional articulada y especializada para la profesionalización docente y de enseñanza universitaria en pedagogía y didáctica. Los programas del PASD ofertan cursos de corta duración, de 20 a máximo 100 horas, acerca de las habilidades y competencias en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, contenidos disciplinares para las distintas profesiones y planes de estudio, algunos que vinculan formas de investigar con distintas maneras de enseñar, procesos cognoscitivos e intelectuales, y distintos paradigmas educativos de actualidad que enfatizan al profesor reflexivo y el trabajo colegiado y colaborativo (Aramburuzabala, 2013; Muguerra-Gamboa, 2004; Reséndiz, 2004).

¿Cómo y quién brinda formación para la enseñanza?

La formación docente, según comparten los profesores, muestra que no todos tienen educación formal para la enseñanza, también evidencia que la Universidad desconsidera la profesionalización sea disciplinar o en educación en alguna otra institución.

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)

La narración de los maestros en los ocho grupos de enfoque refleja que ellos estudiaron dos tipos de cursos o talleres según el contenido, sea para el desarrollo disciplinar o *profesional de la docencia, o para mejorar la práctica docente*. La oferta para actualización profesional que ellos refieren es a los *estudios de licenciatura, maestría y doctorado de las disciplinas y ocupación*. Aquellos cursos que eligen para mejorar la práctica docente se refieren a una *formación inicial* como profesor o como ayudante de profesor, también buscan opciones entre la oferta del servicio de *educación continua de Facultades y Escuelas*; y, por último, buscan opciones que se centren en la práctica y reconozcan *la experiencia*, la cual incluye la formación en el trabajo, las experiencias que tuvieron como estudiantes, la importancia de los modelos de profesores que ellos tuvieron durante sus estudios de licenciatura. En suma, los profesores valoran la experiencia como una forma de *aprendizaje vicario*.

A pesar de elegir formarse o actualizarse en la oferta de superación académica de la UNAM, ellos deciden a quién toman como profesor modelo, porque lo identifican como un experto, ya sea en el contenido o en su manera de enseñar, a lo que en el estudio categorizamos 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)

Mencionaron algunas *experiencias de autoformación y autodidactismo*, que son una situación que comparten muchos profesores, la profesora comparte que no ha

sido formada para enseñar, "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)

Otro profesor expresa su falta de formación docente, "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); asimismo, otro participante comentó:

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)

Es necesario realizar un estudio muestral aleatorio y representativo entre profesores de bachillerato y educación superior, para tener certeza y datos precisos sobre los antecedentes de formación docente en la universidad.

¿Qué instancias o dependencias ofrecen educación para la enseñanza?

Para los profesores de bachillerato la Universidad tiene una amplia oferta de formación atractiva y pertinente a las necesidades de superación, también es variada en cuanto a certificaciones y niveles educativos: desde cursos cortos y breves, pasando por diplomados profesionalizantes por los servicios de Educación Continua, hasta programas de posgrado a través de maestrías en didácticas específicas disciplinares. También se brindan oportunidades desde distintas dependencias especializadas, por ejemplo, en tecnologías de la información y la comunicación o de difusión y desarrollo cultural y humanista.

El Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PRO-FORED) (Bazán-Levy y Díaz del Catillo, 2016), tiene reconocimiento y alta valoración para los profesores del bachillerato por el modelo de mentores y trabajo colaborativo entre pares con mayor y menor nivel de especialización y años de experiencia.

A diferencia, el que identifican mayoritariamente los profesores de licenciatura es el de Actualización y Superación Docente (PASD), aunque ellos son críticos por la repetición de temas y la falta de opciones de horarios y lo centralizado de la oferta en el campus central de Ciudad Universitaria.

A través de la revisión de la literatura (Kleinsasser, 2014; Roggoff, 2006; Steinert, 2016), la efectividad y eficacia del trabajo colegiado mediante comunidades de práctica brinda buenos resultados al lograr cambios en los profesores en ejercicio pues el trabajo entre pares permite difundir, trasladar y transferir los saberes, conocimiento y aprendizajes. Las comunidades de práctica difunden las mejores prácticas y formas de enseñanza-aprendizaje entre los colectivos y grupos de la comunidad académica, y permiten crear vínculos sociales que contribuyen a construir significado e identidad de la ocupación y la docencia.

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)

Los profesores compartieron que la oferta de formación no muestra clara consistencia y vinculación en los contenidos, en ocasiones la secuencia y nivel entre cursos y talleres se descuida y se repiten temas, ellos mencionan no alcanzar claridad acerca de los propósitos institucionales para su desarrollo académico. Fueron críticos de la pertinencia curricular y alineación a los planes de estudio, y de la relevancia con sus necesidades de aprendizaje e intereses y problemáticas que enfrentan en las aulas:

"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)

La alta demanda, y poca variedad en temas de didáctica y pedagogía de la oferta, así como la saturación para matricularse los lleva a otras universidades en busca de formación educativa, el profesor comenta que "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). Situación semejante, acerca de la oferta de formación de la UNAM es la que critica otro profesor: "Se ha vuelto un conjunto de menús de cursos, donde el rigor no es lo que está en primera importancia." (8.1.4.5).

A pesar de que la literatura en investigación educativa muestra que los profesores de carrera y asignatura en el nivel de bachillerato y licenciatura, cuya función principal es la docencia logran eficiencia educativa (Enders & De Weert, 2009; Coates & Goedegebuure, 2012), el estudio muestra que a nivel de la política universitaria de formación docente diferenciada por nivel educativo es adecuada; no obstante, según la opinión de los profesores, los programas desde esta política carecen de articulación, padecen problemas de pertinencia curricular y son débiles en la relevancia social de los contenidos que ofrecen para atender los intereses y necesidades desde la experiencia docente.

¿Cuáles son las actividades de formación para la docencia?

Con base en el modelo que presenta Steinnert, (2016) los comentarios de los profesores de bachillerato y licenciaturas se categorizaron con base en dos criterios: el contexto de aprendizaje individual o grupal, y la perspectiva de la modalidad educativa, desde los programas formales hasta las relaciones interpersonales y sociales de la educación informal. Ellos compartieron asistir principalmente a programas grupales, presenciales y formales, por ejemplo, ellos estudian talleres de grabado y pintura, cursos sobre estrategias de aprendizaje, paradigmas pedagógicos, de psicología de los adolescentes, de redacción, manejo didáctico en aula etc. La inserción a la ciencia y la divulgación se estudian por diplomados, con más horas de dedicación lo que implica mayor disponibilidad de tiempo y esfuerzo en el trabajo para cumplir con los criterios de evaluación.

No reportaron haber cursado programas a distancia, en línea, o participar en grupos de trabajo o colectivos con proyectos para el mejoramiento de la docencia. No obstante, si identifican y valoran los seminarios y congresos como importantes eventos de formación y actualización.

Los profesores de licenciatura tampoco mencionan a la educación informal o por su cuenta, es decir del aprendizaje autodirigido como una fuente importante para resolver y aprender cómo ser mejor profesor; no se mencionó en ningún grupo de enfoque alguna experiencia como el aprender haciendo, el aprender por observación de otro profesor en la práctica, ni la reflexión de la propia práctica o de su experiencia: a través de videos o grabaciones de sí mismos en el aula, o algún otro tipo de autoformación.

Los cursos en aula, en grupo y presenciales, o sea en aulas del campus universitario, con tiempos acotados y de poca duración entre 20 a 40 horas, son la forma que ellos más eligen, pues es la que se privilegia en la oferta y para las acreditaciones en la evaluación docente, así la mayoría de los profesores se forman en programas grupales y formales. A diferencia del bachillerato, aunque con poca recurrencia, están los cursos a distancia sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en una proporción de 1:4. Las mentorías, que son muy valoradas y usadas en el bachillerato, no son reconocidas en el discurso docente de licenciatura, tampoco estrategias o programas como: el aprendizaje basado en problemas las comunidades de aprendizaje o los seminarios, conferencias, coloquios, conversatorios.

¿Qué los motiva y con cuál idea se matriculan en un programa de superación académica?

A diferencia del estudio de Cortés (2015) con profesores universitarios en España, quienes valoran el control sobre el contenido disciplinar, las y los profesores mexicanos compartieron que la razón por la que buscan matricularse es para convertirse en profesores porque no estudiaron para serlo, estudiaron una profesión que no los formó para la docencia o ellos no se plantearon esa posibilidad al elegir una carrera universitaria. Un profesor de bachillerato comentó que "cuando te conoces y entonces te das cuenta de cuáles son tus debilidades, empiezas a buscar esos cursos, precisamente que te hacen falta." (8.3.3.3)

Existen dos aspectos subjetivos que ellos expresaron, son sus razones y sus motivaciones, la primera más de índole cognoscitiva y las segundas socioafectivas. Las cuales se agruparon en cuatro tipos: a) de interacción, b) personales, consideradas como motivos; y dos razones principalmente: c) de necesidades prácticas de la docencia, y, d) laborales. Estos intereses sugieren realizar un estudio que recoja datos representativos de la diversidad de profesorado para las distintas modalidades educativas universitarias: escolarizado o presencial, de universidad abierta y de educación a distancia.

La claridad de una maestra, y la síntesis que nos muestra su comentario acerca de la forma que se convierten en profesores quienes enseñan a nivel licenciatura se refleja a través de su manejo de rasgos diferenciadores y la importancia de la mentoría como formación inductiva para profesores noveles:

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)

¿Qué tan funcional es la formación?

Por funcional nos referimos al significado que construyen las y los profesores en su práctica y la forma como hablan acerca de lo que hacen. La formación puede ser de valor si se puede usar y se obtienen resultados relativos al propósito del profesor, ellos lo expresaron de varias maneras: a) respecto a su ser docentes, b) al hablar de la manera cómo se relacionan en lo pedagógico con los estudiantes: evaluaciones, ejercicios, tareas, disciplina, entre otros, c) acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, y d) refiriéndose a la relación y cercanía o distancia que experimenta en sus entidades educativas y con la Universidad. En sus narraciones, ellos expresan lo que sí funciona en tres niveles distintos del análisis educativo: el micro o intrapersonal, el mezzo o interpersonal y el macro o de la comunidad u organización.

En el nivel micro se identificó un comentario que refleja la importancia de: a) la formación como un espacio para reflexionar acerca del sentido de su práctica docente,

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)

En el nivel mezo se identifican: b) las ideas acerca de la formación entendidas como el hallazgo de formas y métodos diferentes para enseñar a los que ya usan o conocen, buscan lo nuevo y que resuelva de alguna manera, no muy clara, un conjunto de situaciones en el aula y del aprendizaje de los estudiantes que enfrentan en el diario quehacer educativo.

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)

El nivel macro alude a lo institucional, los profesores opinaron en dos órdenes de cosas: c) las repercusiones institucionales, consecuencias de comportamiento o relación académica y laboral para la movilidad y los aumentos de salario; y, d) a la atención de necesidades sociales de aprecio y prestigio profesional. Una maestra narra su experiencia institucional como sigue:

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)

La importancia de lo laboral, la rendición de cuentas y la movilidad se reflejan en la siguiente participación de un profesor: "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)

Conclusiones

Dos fortalezas tiene este estudio, primero, es pionero en dar voz a las experiencias y necesidades de formación y profesionalización para la docencia universitaria, en la línea de validez de los estudios con grupos focales, a través de la representación de las Facultades de la UNAM, los niveles educativos y las áreas de conocimiento; y segundo, acerca del cambio de concepción del desarrollo docente al de profesionalización para la enseñanza universitaria que fomenta la discusión hacia la importancia de la autonomía y las libertades profesionales en las múltiples prácticas docentes, y el cambio conceptual desde la idea de trayectorias jerarquizadas y recorridos verticales ascendente, hacia una profesionalización con diversos caminos más en el sentido de "serpientes y escaleras", con altibajos y encrucijadas inciertas en contextos situados y complejos y con base en la experiencia, en trabajo y evaluación entre pares y colectivos académicos.

Los resultados y las opiniones de los profesores describen cómo los tomadores de decisiones que diseñan los programas del PASD y la oferta de educación continua de las Escuelas y Facultades, no profundizan en la experiencia y prácticas docentes al diseñar las políticas de formación de profesores, pues se traducen en programas desarticulados, rígidos y verticales. La investigación acerca del desarrollo y profesionalización docentes es poca en México. La docencia, la toma de decisiones y la investigación recurrentes con frecuencia a una serie de dualismos que marcan, también, a las prácticas educativas: colegialidad/gerencialismo, centrada en el estudiante/centrada en el profesor, aprendizaje significativo/aprendizaje superficial, académicos/no académicos, investigadores/docentes, antiguas universidades/nuevas universidades, disciplinas liberales/vocacionales, públicas/privadas y de educación superior/posgrado (Macfarlen, 2015). El discurso docente está representado en esta narrativa dualista.

La formación y profesionalización docentes no conviven con los valores de los profesores ni de la institución. Las normas, valores, creencias y significados de los profesores y de la institución educativa no son investigados en México como en la literatura internacional (Lewis & Steinert, 2020). Será muy difícil que la Universidad promueva el cambio de actitudes, conocimientos y percepción de la enseñanza en sus profesores sin una oferta dirigida hacia ese objetivo. Al dar voz a los profesores se abre el espacio para comprender la complejidad de los procesos socioculturales y académicos que es necesario tomar en cuenta para el diseño de investigaciones y una oferta de profesionalización acorde a las necesidades modelos de formación de profesores hacia las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento y de la enseñanza en la era digital, asimismo hacia las problemáticas de vida e interacción social en los espacios universitarios y de estudio de los estudiantes.

Así, es necesario comprender y profundizar ante la idea de diversidad como un significado docente fundamental en las aulas y de la cultura de los profesores de la UNAM. Los profesores aprecian las diferencias profesionales y disciplinares, valoran la autonomía y libertad para enseñar en la UNAM; para ellos la diversidad docente representa una riqueza que beneficia el aprendizaje. Esta diversidad se expresa por los profesores participantes de los grupos de enfoque en metáforas como espejos (Oksanen, *et al.*, 2018) de su identidad, por ejemplo: "la docencia es un mundo aparte", "la lucha loca por encontrar un puesto", "cada cabeza es un mundo" o "el camino de la educación". Por lo tanto, estas metáforas y las narraciones de los y las profesoras además de analizar e identificar los recursos y los espacios de formación (Nicolás-Caballero, 2017), implican las normas, valores, creencias y prácticas de los profesores, y aquellos. Aún está pendiente comprender cómo promueve la Universidad, el contexto social de construcción de las diferentes identidades académicas.

Los profesores echan de menos formas de formación no formales con apoyo docente, así como formas informales de profesionalización. De acuerdo con Steinert (2016) una oferta que diversifique los modos formales y los combinación con una educación informal para la profesionalización podrá fomentar la construcción de comunidades de profesionalización docente, potenciar la creación y autonomía de nuevos centros en las Facultades, actualizar e innovar métodos, materiales, contenidos y prácticas de vanguardia en el contexto de internetización y comunicación mediada y digitalizada por la tecnología; así como una educación universitaria acorde a las necesidades de trabajo globalizado, en un mundo ecológicamente sustentable y cada vez más democrático.

Relacionar aspectos de enseñanza y aprendizaje, carrera académica, competencia profesional vinculada a programas de desempeño y evaluación docentes con impacto salarial requiere más investigación. También, comprender las distintas culturas por áreas del conocimiento, Facultades y Escuelas para armonizar las necesidades e intereses de formación y profesionalización para la docencia de los y las profesores de las UNAM.

Son necesarios estudios para identificar cómo la obligatoriedad para los profesores impacta su efectividad docente, y cómo al matricularse en programas de formación o actualización docente lo hacen por incentivos institucionales en comparación con quienes lo hacen por voluntad e interés propio, y el impacto en sus mejores formas de enseñar y el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

La UNAM, tiene una oferta formativa para la docencia a manera de archipiélago que no responde a la efectividad que se espera en concordancia con la diversidad cultural tanto de los profesores como de las profesiones y entidades académicas, así como de la diversidad de estudiantes.

Los y las docentes comparten que las prácticas de formación docente no incluyen temas de fundamentación teórica del aprendizaje, del diseño de actividades y métodos

de evaluación (autorreflexión y documentación de la propia práctica docente) para fomentar una identidad de profesor investigador. Tampoco se tratan temas y situaciones acerca de los cambios en el comportamiento de aula y del aprendizaje de los estudiantes (Hudson, *et al.*, 2016); por último, se desconsidera la importancia de las mentorías, las comunidades de práctica y la educación basada en evidencias (Hibbert & Semler, 2016; Kleinsasser, 2014; Mayer *et al.*, 2017; Phuong *et al.*, 2018; Sánchez-Mendiola & Martínez-Hernández, 2019).

Estos intereses y necesidades de los profesores son claros y requieren considerarse en la planeación que se haga en adelante para una nueva oferta de profesionalización para la docencia con métodos alternativos y de vanguardia pedagógica para el Siglo XXI. Asimismo, se necesita que se articule la actual oferta con ejes de formación explícitos y replantear la organización curricular. Asimismo, los profesores destacan la importancia de los Centros de Formación y Profesionalización en sus Facultades -los pocos que existen- para atender sus necesidades de didáctica de la disciplina, así como de desarrollo en el área de conocimiento. Una dependencia normativa y armonizadora de la oferta de profesionalización docente en la UNAM se justifica desde la voz de los docentes, que fomente y garantice en todas las Facultades y Escuelas la oferta existente, evalúe las deficiencias en horarios y duración de los cursos y talleres para que sean acordes a la diversidad de intereses y posibilidades de los y las docentes en la actualidad.

Referencias

- Amundsen, Ch. & Wilson, M. (1 de marzo, 2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Aramburuzabala, P. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 3(17), 345- 357. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>
- Bazán-Levy, J. J. y Díaz del Castillo, M. I. (2016). Propuesta para el Sistema de Formación de Profesores para el Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 8, 1-23 <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/articulo/178>
- Chen, J.Q. & McCray, J. (2012). A Conceptual Framework for Teacher Professional Development: The Whole Teacher Approach [Un Marco Conceptual para el Desarrollo Profesional Docente: El Enfoque Completo del Docente]. *National Head Start Association (NHSA) Dialog*, 1(15), 8-23. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.636491>
- Coates, H. & Goedegebuure, L. (2012). Recasting the academic workforce: why the attractiveness of the academic profession needs to be increased and eight possible strategies for how to go about this from an Australian perspective. *Higher Education*, 6(64), 875-889. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9534-3>
- Cortés, E. (2015.). *Un lugar para el profesor* [Estudio Teórico, Ponencia]. XXVI Congreso Internacional de la ASELE. Granada. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0235.pdf
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Ril Editores Editorial-UCSC.

- Fernández-Díaz, M. J., Carballo-Santaolalla, R. & Galán-González, A. (29 de octubre, 2010). Faculty attitudes and training needs to respond to the new European Higher Education challenges. *High Educ* 60, 101–118. DOI <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>
- Guzkey, Th. R. (1991). Enhancing the Effectiveness of Professional Development Programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2(3), 239-247 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532768xjepc0203_3
- Guzkey, Th. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 381-39. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/135406002100000512>
- Hibbert, P. & Semler, M. (2016). Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates. *Innovation in Education and Teaching International*, 53(6), 581-591. <https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1022201>
- Hudson, N., Stansbie, N., Rhind, S., Brown, G., Handel, I., Mellanby, R. & Bell, C. (2016). Recognising and developing students as teachers: Introduction of a novel Undergraduate Certificate in Veterinary Medical Education. *Medical Teacher*; 38, 208-210. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1078891>
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (346-369). Cambridge University Press.
- Kleinsasser, R. C. (2014). Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. [Eficacia Docente en la Enseñanza y la Educación de Profesores]. *Teaching and Teacher Education*; 44, 168-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.007>
- Lewis, L.D. & Steinert, Y. (2020). How Culture is Understood in Faculty Development in the Health Professions: A Scoping Review. *Academic Medicine*, 95(2), 310-319. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003024>
- Macfarlane, B. (2015). Dualisms in Higher Education: a Critique of Their Influence and Effect. *Higher Education Quarterly*, 69(1), 101-118. <https://doi.org/10.1111/hequ.12046>
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L., Walker-Gibbs, B. & White, S. (2017). *Studying the Effectiveness of Teacher Education. Early Career Teachers in Diverse Settings*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3929-4_2
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspective on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass.
- Moreno-Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681264>
- Muguerza-Gamboa, N. N. (2004). *El proceso de la formación docente en la educación superior hacia una calidad de excelencia* [Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM - Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. <http://132.248.9.195/pd2005/0600661/Index.html>
- Nicolás-Caballero, N. Y. (2017). Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. *Perfiles Educativos*; 39(156), 210-215. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58294>

- Oksanen, S., Lahdenperä, J. & Rämö, J. (2018). University Teaching Assistants' Metaphors About Teachers' Role. In H. Palmer & J. Skott (Eds), *Students and Teachers' Values, Attitudes, Feelings and Beliefs in Mathematics Classrooms*. (33-42) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70244-5_4
- Pérez-Cabaní, M., Juandó, J. y Palma, M. (2014). La formación del profesorado Universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Monereo, C. (Ed.), *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (45-56). Octaedro.
- Phuong, T. T., Cole, S. C. & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 2(37), 373-389. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1351423>
- Philpot, C. & Poultney, V. (2018). *Evidence-based Teaching. A Critical Overview for Enquiring Teachers*. Critical Publishing.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 4(54), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Reis, P. (26 de abril, 2016). Formación de profesores. Perspectivas de Brasil, Colombia, España y Portugal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(2). <https://revistas.um.es/reifop/article/view/256401>
- Reséndiz, J. (2004). *Análisis de las tendencias de formación docente en la educación superior en México de 1970 a 1990*. [Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM - Tesis del Sistema Bibliotecario de la UNAM. <http://132.248.9.195/ppt2004/0338195/Index.html>
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río Pablo y A. Álvarez, (Eds). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp.111-128) Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez-Mendiola, M. y Martínez-Hernández, A. M. P. (Eds). (2019). *Formación Docente en la UNAM. Antecedentes y la voz de su profesorado*. UNAM. http://www.codeic.unam.mx/wp-content/uploads/2019/08/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolman, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: Best Evidence Medical and Health Professional Education (Guide No. 8). *Medical Teacher*, 28 (6). <https://doi.org/10.1080/01421590600902976>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiane, 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. *Medical Teacher*; 8(38), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S. & Beh, L. S. (2014). A Qualitative Review of Literature on Peer Review of Teaching in Higher Education: An Application of the SWOT Framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112-159. <https://doi.org/10.3102/0034654313499617>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 2(79), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>

- Williams, L., Nixon, S., Hennessy, C., Mahon, E. & Adams, G. (2016). Inspiring to inspire: Developing teaching in higher education. *Cogent Education*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1154259>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Yoon, K. S. & Guskey, Th. R. (2009). What Works in Professional Development? Leading Edge. Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>