

La formación docente en la UNAM durante la pandemia

Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado



SECRETARÍA GENERAL
Universidad Nacional Autónoma de México



Primera edición: octubre de 2023

D.R. © 2023 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, C P 04510, Ciudad de México

“La formación docente en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado” por Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia UNAM se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Basada en una obra en www.cuaieed.unam.mx



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_ES

Esta licencia permite:

- **Compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).
- **Adaptar** (remezclar, transformar y crear a partir del material).

Bajo los siguientes términos:

Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

No comercial. Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

Compartir igual. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Hecho en México

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
Abogado General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Coordinadora para la Igualdad de Género

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia

Dr. Melchor Sánchez Mendiola
Coordinador

Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández
Directora de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente

Coordinación

Dr. Melchor Sánchez Mendiola

Autoras y autores:

Mario Alberto Benavides Lara, Maura Pompa Mansilla, María de los Ángeles Gutiérrez Lovera, Víctor Jesús Rendón Cazales, Miguel Ángel Hernández Alvarado y Melchor Sánchez Mendiola

Diseño y formación de la publicación

Nayelli Vilchis de la Concha

Agradecemos el apoyo y facilidades prestadas por la Dirección General de Administración Escolar, especialmente a la M. en C. Ivonne Ramírez Wences y a la Mat. Yolanda Valencia Aguilar, así como a sus equipos. Así como al Mtro. Ricardo Arroyo para el envío y recepción de las encuestas, al Mtro. Manuel García Minjares por el diseño de la muestra.

Las autoras y los autores de este estudio agradecemos la participación comprometida y honesta de los miles de universitarios y universitarias que nos brindaron parte de su tiempo para contestar la encuesta. Sin su participación este trabajo no hubiese sido posible, esperamos que lo que aquí se reporta ayude a valorar e implementar estrategias de apoyo que se correspondan con el esfuerzo, trabajo y dedicación de las y los profesores y las y los estudiantes de la UNAM quienes, a pesar del momento histórico de incertidumbre y cambio en el que nos encontrábamos hicieron que la Universidad no se detuviera.

Cómo citar:

CUAIEED (2023). *La formación docente de la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado*. Secretaría General UNAM.

Contenido

I. Presentación	6
2. La formación docente durante la pandemia y en el postconfinamiento	9
2.1 La docencia como práctica compleja	10
2.2 La formación continua y el desarrollo profesional docente	14
2.2.1 La formación continua y el desarrollo profesional docente en la UNAM	18
2.3 Cambios en la docencia y en la formación continua y profesionalización docente a partir de la pandemia	20
3. Síntesis de resultados	25
3.1 Bachillerato	25
3.2 Licenciatura	26
4. La formación docente en bachillerato	28
4.1 Intereses y necesidades de formación docente en el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades	32
4.1.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del profesorado de bachillerato	32
4.1.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del profesorado de bachillerato	36
4.1.3 Formación recibida durante la pandemia por parte del profesorado de bachillerato	37
4.1.4 Percepción de la calidad de la formación docente recibida por parte del profesorado de bachillerato	39
4.1.5 Temáticas de interés de la oferta de formación docente por parte del profesorado de bachillerato	43
4.2 Intereses y necesidades de formación que el estudiantado de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades percibe en sus profesores	45
4.2.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del estudiantado de bachillerato	45
4.2.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del estudiantado de bachillerato	48
4.2.3 Aspectos de mejora docente percibidos por el estudiantado	50
4.2.4 Temáticas de formación que son de interés para el estudiantado de bachillerato	52

5. La formación docente en licenciatura	53
5.1 Intereses y necesidades de formación docente en el profesorado de licenciatura	58
5.1.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del profesorado de licenciatura	58
5.1.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del profesorado de licenciatura	63
5.1.3 Formación recibida durante la pandemia por parte del profesorado de licenciatura	65
5.1.4 Percepción de la calidad de la formación docente recibida por parte del profesorado de licenciatura	68
5.1.5 Temáticas de interés de la oferta de formación docente por parte del profesorado de licenciatura	73
5.2 Intereses y necesidades de formación que el estudiantado de licenciatura percibe en sus profesores	76
5.2.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del estudiantado de licenciatura	76
5.2.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del estudiantado de licenciatura	81
5.2.3 Aspectos de mejora docente percibidos por el estudiantado de licenciatura	82
5.2.4 Temáticas de formación que son de interés para el estudiantado de licenciatura	85
6. Consideraciones y recomendaciones	87
7. Referencias	91

1. Presentación

La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) presenta el informe específico de resultados del estudio *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia*, el cual aborda los aspectos relacionados con la formación docente respecto a las necesidades e intereses que el profesorado y el estudiantado identificó durante la pandemia. Cabe señalar que, en este informe, las perspectivas del estudiantado incluyen aquello que perciben que sus profesoras y profesores pueden mejorar respecto a su práctica.

En consideración a esto, los resultados que se muestran contemplan las respuestas que el profesorado y el estudiantado compartió en torno a los siguientes constructos:

- Percepción de situaciones problemáticas por parte del profesorado y estudiantado.
- Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia del profesorado y estudiantado.
- Temáticas de la oferta formativa cursada.
- Experiencia en Cursos Masivos en Línea (MOOCs) del profesorado y estudiantado.
- Percepción de la utilidad de la formación recibida durante la pandemia por parte del profesorado.
- Valoración del profesorado acerca de la formación recibida por las entidades y dependencias académicas.
- Aspectos de mejora docente identificados por el estudiantado.
- Temáticas de interés para la formación del profesorado y estudiantado.

La formación docente en sus distintos momentos: inicial, continua o en servicio; facetas: extraescolar o situada; u objetivos: de capacitación o profesionalización, conforma una estrategia fundamental para que las instituciones educativas independientemente a su nivel, puedan impulsar los cambios que les permitan mantenerse vigentes. En educación media superior y superior existe el reto que significa el hecho de que la planta docente no tiene una formación inicial como profesor, contrario a lo que ocurre a los niveles de educación básica. Sin embargo, también presenta fortalezas como es la diversidad de formaciones disciplinarias de las que provienen las y los profesores universitarios, lo cual

vuelve fundamental la formación continua como una fórmula para instalar en cada profesor la visión que la Universidad como proyecto de sociedad ha impulsado a lo largo de su historia.

Dado que una de las funciones principales de la Universidad es la enseñanza, la formación docente se convierte en una política clave que puede configurarse como un factor de cambio que, tanto en el tiempo de pandemia y como en el actual de postpandemia se enfrenta al reto de hacer que la educación continúe representando la promesa de una mejor vida para miles de jóvenes. Mismos que se mantuvieron conectados a pesar de la fatiga e incertidumbre y que ahora vuelven con muchas expectativas a los salones de clases, laboratorios, talleres, bibliotecas y todos los espacios universitarios que dan forma y sentido a sus experiencias como estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La razón por la cual la [CUAIEED](#) decidió explorar en torno al tema de la formación docente radica en que entre sus atribuciones se encuentran, promover y coordinar las distintas iniciativas de formación que existen en la Universidad. A propósito de ello, el acuerdo de creación de la Coordinación señala que son funciones de la [CUAIEED](#) las siguientes:

- (...) IV. Desarrollar y proponer, en colaboración con las entidades académicas, estrategias y métodos de formación y profesionalización docente, para propiciar el aprendizaje de conocimientos complejos del alumnado;
- (...) V. Ofrecer actividades de educación continua y formación docente sobre métodos innovadores de enseñanza, educación en línea, investigación educativa traslacional, evaluación educativa y desarrollo curricular (Gaceta UNAM, 2020, p. 3)

Construir una oferta de formación docente que sea pertinente, relevante y de calidad para las y los profesores universitarios implica considerar una serie de factores que permitan dar cuerpo a una oferta académica diversificada e innovadora en sus temáticas, así como en sus formatos y modalidades de impartición. Por estas razones, las fuentes de las que se nutre y define la conformación de la oferta educativa para las y los profesores debe considerar distintos elementos contextuales y actores educativos y sociales que no siempre son tomados en cuenta.

Durante la pandemia, la formación docente fue importante para habilitar al cuerpo docente en una forma de entrega de la educación para la que la mayoría no estaba preparado. Por otro lado, las necesidades e intereses de formación del profesorado son el resultado de la experiencias que han registrado y el conocimiento que de ahí generan para, en un ejercicio de reflexión de su práctica, configurar para sí mismos un modelo propio de docencia, del docente al que aspiran a ser para sí mismos y sus estudiantes. Asimismo, existe una demanda por parte del estudiantado en torno al tipo de docente con el que esperan formarse, relacionarse y cohabitar la Universidad. Esto implica por parte de la

Universidad colocar a la formación de su profesorado al centro de su interés, puesto que gran parte de la experiencia y pertinencia del aprendizaje que construyen las y los estudiantes en la Universidad pasa por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que las y los profesores reproducen, donde son ellas y ellos la parte más concreta que representa el espíritu, enfoque y valores de la Universidad.

Aprender de la experiencia, opiniones y perspectivas que el profesorado y el estudiantado han compartido de manera generosa al contestar la encuesta que la [CUAIEED](#) puso a disposición de la comunidad universitaria, es una oportunidad para fundamentar las acciones, estrategias, programas y políticas que la [UNAM](#) ha iniciado a partir de la creación del [Centro de Formación y Profesionalización Docente](#) y de la [Red de Formación Docente de la UNAM](#). En este contexto es importante valorar los resultados como evidencia que sea útil para construir el camino que la institucionalización de la formación docente está iniciando con ambas iniciativas.

Entre los resultados más destacados que se presentan en este informe se encuentra la experiencia que el profesorado tiene y se puede pensar ha adquirido en la educación en línea y a distancia, así como la valoración positiva que hicieron respecto a la formación que recibieron durante la pandemia que les ayudó a sortear con éxito los retos de la educación remota de emergencia.

De igual manera, los resultados orientan respecto de los aspectos que es necesario transformar, así destaca que de acuerdo con el estudiantado, el aspecto que quisieran que sus profesores mejoraran es el tema del trato que tienen con ellas, ellos y ellos. Este resultado es muy relevante ya que permite ver que la docencia es una función que no está reducida a lo disciplinar, sino que abarca aspectos socioemocionales y de cuidado que durante mucho tiempo han sido desdeñados.

Con este informe, la [CUAIEED](#) espera contribuir con una comprensión más compleja y profunda de los fenómenos educativos que se vivieron durante la pandemia y que se puede suponer actualmente se han extendido, con otras características, en el regreso a una nueva realidad. La intención de contar con esta información radica en la posibilidad de construir acciones que en este caso, impacten favorablemente en la formación del profesorado universitario. En cambio, ignorar lo que durante dos años la humanidad enfrentó, sin aprender algo de ello, sería una oportunidad perdida para el presente y futuro de la Universidad y con ello para la educación y el país.

2. La formación docente durante la pandemia y en el postconfinamiento

Con el propósito de dar contexto y prospectiva a los datos que se obtuvieron a través del análisis de la encuesta referidos a la formación docente, se presenta el siguiente marco teórico, el cual aborda distintos aspectos relacionados con las diferentes perspectivas en torno a la docencia y su formación.

La investigación en formación docente y la literatura que de esta se ha desprendido es extensa y aborda un número amplio de situaciones, problemáticas y condiciones que se han estudiado desde distintos enfoques y niveles de análisis. Para la construcción de este marco se decidió que, más allá de querer agotar esta riqueza en uno que corriera el riesgo de desbordarse y distraer del propósito inicial, se abordara una visión general que diera cuenta, para quien no esté familiarizado con el tema, de dos aspectos que son claves para comprender la trascendencia de lo abordado en este informe. Estos aspectos son la complejidad de la docencia y las reconfiguraciones que esta y la formación continua docente han tenido a partir de la pandemia que se extiende al reto de la educación postconfinamiento.

Con esto, el planteamiento que se busca colocar es que, frente a la pandemia, la docencia fue un elemento central para que la Universidad sostuviera su trabajo, no obstante, es una dimensión que ha sido poco abordada al dársele por sentada y que, frente a lo que ocurrió en el confinamiento y actualmente en el postconfinamiento, la formación continua docente se vuelva fundamental para revitalizarla.

2.1 La docencia como práctica compleja

La docencia es una profesión que adquiere sus particularidades en función del nivel, institución y dinámicas escolares, que a su vez contribuyen con la autoconstrucción de la identidad docente (Benavides-Lara et al., 2022). Al respecto, autores como Gros y Martínez (2020) y Walker (2016) señalan la complejidad y diversidad de facetas, funciones y capacidades que la docencia conlleva y que se reflejan en aspectos, además de los de enseñanza, que involucran a la gestión, la investigación y la innovación.

Cabe señalar que todos estos elementos que abarca el trabajo docente encierran diferentes desafíos que van, en el caso de la función de enseñanza desde la complementariedad y equilibrio entre la transmisión y construcción del conocimiento hasta el promover el interés e involucramiento del estudiantado, o bien, en el caso de la función de la gestión, aquellas tareas administrativas, que abarca, lo que ahora se conoce como gestión socioemocional de la docencia (Villaseñor, 2017).

La complejidad de la docencia sea que se le conceptualice como profesión, habilidad, función u oficio; puede ser esquematizada en un amplio abanico de formas que responden a enfoques y marcos institucionales, teóricos, empíricos o con fines de investigación, de los cuales a continuación se rescatan algunos.

Gros y Martínez (2020) identifican que la docencia se compone de distintas competencias que incluyen la competencia interpersonal que tienen que ver con crear entornos de aprendizaje que sean estimulantes; competencia metodológica asociadas a la enseñanza y el aprendizaje; competencia comunicativa; competencia de planificación y gestión de la docencia, en esta competencia los autores enfatizan al diseño de situaciones didácticas como el centro de la competencia; además de competencia de trabajo en equipo y competencia de innovación.

Por su parte, Vaillant y Marcelo (2021) al hablar de la importancia de contar con modelos de formación docente amplían el cuerpo de conocimientos y habilidades de lo didáctico a lo socioemocional y la incorporación de otras fuentes de conocimiento y aprendizaje que están presentes en la cotidianidad y la no formalidad de la educación. De manera complementaria, Walker (2016) identifica que la docencia se estructura como un conjunto de prácticas. Así, la autora refiere que la docencia puede entenderse como una práctica, que, aunque idealmente es colectiva se tensiona con la individualidad, a la vez que es una práctica de construcción de futuros que la autora nombra como prospectiva, que están condicionadas y tensionadas por distintos aspectos de carácter institucional, de género, disciplinar y de arraigamiento que dan forma al trabajo docente y sus demandas.

Propuestas de corte más normativo e institucional como el *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC elaborado por la UNESCO*, proponen un conjunto de niveles y aspectos asociados al ejercicio de la docencia y la incorporación de las tecnologías digitales que van de la adquisición a la construcción de conocimientos que abarca el trabajo pedagógico, el uso de tecnologías, la organización y administración y los procesos de formación continua como competencias a desarrollar en el profesorado desde políticas de formación a nivel nacional (UNESCO, 2019).

Como se puede observar en los tres ejemplos recuperados, a pesar de las diferencias también existen coincidencias en la forma en cómo se piensa a la docencia, pero especialmente en la carga de trabajo, responsabilidades y deberes que abarca y que no siempre se reconocen.

La **Figura 1** recupera algunas de las actividades, acciones y decisiones que involucran el trabajo docente en sus diferentes aspectos. Aunque es necesario señalar que este es un esquema que probablemente no abarca todo lo que implica el trabajo del profesorado y que, si bien, en algunos casos puede encontrar distinciones en el espacio y tiempo, la manera en cómo se manifiesta tiende a darse en simultaneidades o lapsos que se sobrepone unos a otros.

Figura 1.
Actividades, acciones y decisiones de la práctica docente cotidiana



Nota. Retomado de CUAIEED (2023a, p. 17).

Es importante no perder de vista que el despliegue de estos elementos en las acciones docentes a nivel universitario, no ocurre en un ejercicio profesional desligado del contexto, aunque se ha insistido en el peso que tienen la institución educativa y la disciplina para dar forma y construir los límites de las prácticas docentes. El currículo y los procesos de reforma e innovación que constantemente lo atraviesan, son también elementos centrales que orientan, estructuran e incluso restringen la práctica docente individual y colectiva. A la luz de estas ideas, autores como Contreras Domingo (1994) señala que:

Entender el currículum como una forma de práctica, esto es, de acción en el ámbito de la interacción humana, rompe con la tradición que lo entiende como prescripción de reglas de comportamiento, o como listado de actividades, o de resultados de aprendizaje a obtener en los alumnos (...) no olvidemos que la práctica escolar es ya la realización de un currículum, que profesores y alumnos están ya experimentando un currículum (p. 237)

Así, frente a la *sobredeterminación* (De Alba, 1991) que está presente en el currículo y se puede decir que se extiende a la docencia y que se define como la presencia de diferentes actores que buscan influir en la tarea educativa; el profesorado desarrolla, en relación directa con los aspectos señalados en la [Figura 1](#), otro tipo de habilidades de carácter más pragmático y de adaptación y manejo de la incertidumbre y la ambigüedad que pocas veces son tomadas en cuenta por quienes impulsan dichos procesos de reforma e innovación. Ante este planteamiento surge el cuestionamiento acerca de la exigencia que en su momento existió durante el confinamiento y que persiste en el postconfinamiento, para que el profesorado adapte su práctica sin que esto se acompañe de un cambio profundo y extendido del currículo y de las políticas de formación docente.

Las demandas sociales que de manera explícita e implícita piden cada vez más de la figura del profesor parece que son, sin caer en juicios morales, resultado de un cambio en la sociedad que desde hace ya un tiempo ha venido a mover los cimientos de una normalidad que la propia pandemia ha acelerado. De acuerdo con Imbernón (2017) suponer que la misión de la escuela y la escolarización se reduce a los mismos objetivos con los que estas instituciones surgieron en la Ilustración, es ignorar la influencia y complejidad que reviste la educación en los tiempos actuales donde el conocimiento y la socialización está extendida en un mundo multimodal que en lugar de ser ignorado o restringido por la escuela y el profesorado, estos deben incorporarlo, es decir, abrir la escuela a otros agentes socializadores y que realizan una función educativa, a la vez de extender los objetivos de la escuela no sólo a los que son meramente instructivos.

El negar o rehusarse a asumir esta realidad que da la impresión que rompe con todo esfuerzo docente, da pie a lo que Imbernón (2017) define como una docencia que es *coja, manca y ciega* (p. 19) frente a los retos que las dinámicas

sociales imponen y lo que se le pide a la escuela y sus profesores. De esta manera, construir una docencia significativa implica que esta sea una actividad que reconozca su carácter social y de construcción de ciudadanía, esto independientemente al nivel que se trate.

Siguiendo con el autor, reconocer la complejidad en la que la docencia y la escuela están situadas y atravesadas por una serie de problemas y desigualdades sociales, además de constreñidas por el indiscutible avance de las tecnologías, no debe confundirse con un frenesí en el que el profesorado trate de atender todas las demandas y lagunas en sus conocimientos y habilidades que en un inicio no estaría obligado a atender. En cambio, propone pensar a la docencia y la función educativa desde tres capacidades que son el conocimiento que se manifiesta en la reflexión, el saber disciplinar y el saber didáctico; el compromiso que se expresa en el dotar de sentido al trabajo y vincularlo con el cambio social; por último, la capacidad de estar en el contexto que implica el estar abiertos y entender lo que ocurre en el mundo social extenso y en la realidad de las infancias y juventudes con las que se trabaja (Imbernon, 2017).

Estos planteamientos coinciden con otros que de igual manera insisten en la necesidad de pensar a la docencia no sólo como una actividad *transmisiva*, que de alguna forma sí lo es, sino verla desde una práctica y conjunto de interacciones que incluyen aspectos sociales, emocionales y de cuidados que han sido invisibilizados o minimizados especialmente en la docencia universitaria (CUAIEED, 2023b; CUAIEED, 2022a).

El pensar a la educación y sus derroteros es una tarea que compete a los actores e instancias que en la organización están más cercanos a la complejidad de esta práctica y que incluyen al estudiantado como a las universidades para el caso del nivel superior. Sin embargo, la conceptualización del docente y los procesos que conlleva, como la conformación de su identidad, es una misión que corresponde en primera instancia a quien ejerce esta profesión. Empezar este ejercicio implica reformular el lugar que tienen el estudiantado y el profesorado desde una reflexión crítica y transformadora de la práctica que como lo apunta Garrido (2018) implica:

La formación universitaria exige plantearse interrogantes respecto del estudiante, pero fundamentalmente debe orientarlas hacia el docente, en tanto habrá que asumir la diversidad de sus estudiantes como oportunidad (p. 51).

Frente a este escenario que se presenta tan problemático, y que de muchas formas parecería que desborda a las y los profesores, surge la necesidad de fortalecer a la docencia desde múltiples espacios e iniciativas. La formación continua docente entendida como desarrollo profesional y personal es clave para promover la transformación de la docencia y del profesorado como agentes sociales que ayuden a construir una realidad más justa, crítica, incluyente

y democrática, que son pretensiones y valores que el proyecto de universidad históricamente se ha propuesto.

2.2 La formación continua y el desarrollo profesional docente

Avanzar hacia una propuesta de formación que impacte de manera efectiva en el desarrollo como profesionales de la educación del profesorado, especialmente en el caso de la educación superior donde la mayoría tienen como educación de origen disciplinas distintas a la educación o pedagogía, implica en primera instancia, como lo señala Hattie (2015) reconocer los niveles de competencias que posee cada docente. Para el autor, estos niveles son la base para entender el efecto diferenciado que tiene la práctica docente sobre el estudiantado y en esa medida, un insumo para construir propuestas de formación y desarrollo de las capacidades del docente bajo un esquema de procesos de diagnóstico, intervención y evaluación dentro de un modelo de docencia colaborativa.

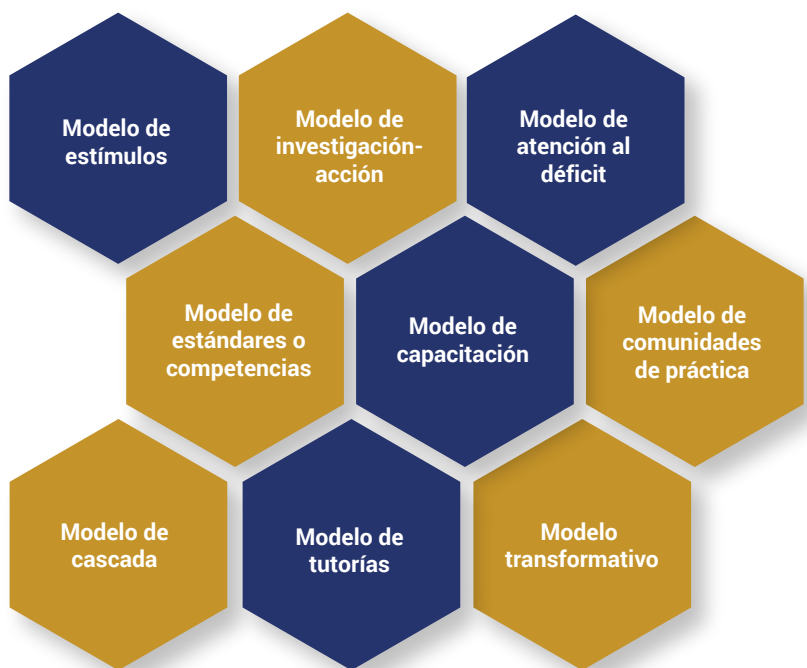
Con base en lo apuntado, la formación y el desarrollo docente antes que pensarse como un asunto y responsabilidad individual, refiere a una responsabilidad y un derecho (Levy, 2022) que se construye y ejerce de manera relacional entre colegas, la institución, el sistema educativo y en función del estudiantado. De acuerdo con Darling-Hammond et al. (2017), el desarrollo profesional docente busca el aprendizaje formal y profesional que transforme la práctica docente y que impacte en la mejora del aprendizaje de las y los estudiantes. Al respecto, las propias autoras identifican diferentes estrategias que definen un desarrollo profesional efectivo que pueden ser retomados para diseñar políticas de formación docente. Así, la propuesta está encaminada en plantear un currículo de formación docente que provea al profesorado de modelos de actuación docente precisos y claros acerca del tipo de prácticas que se busca que desarrollen, y que se base en un aprendizaje activo en el que las y los profesores adquieran las habilidades y conocimiento en pedagogía así como en las didácticas específicas en torno a las cuales desarrollan su docencia, lo anterior enmarcado en formas colaborativas de trabajo e intercambio de experiencias.

Esta estrategia se despliega dentro de modelos de formación y desarrollo profesional docente específicos que toman sus características en función de los propósitos y visión de las instituciones que los diseñan e implementan. A propósito de esto, Kennedy (2005) identifica nueve modelos en los que es posible clasificar las estrategias y programas de formación: modelo de entrenamiento o capacitación; modelo basado en estímulos los cuales pretenden que el profesorado se forme y certifique en un esquema de beneficios para quienes así lo hagan; modelo de atención al déficit en los que se busca atender deficiencias percibidas en el profesorado; modelo de cascada que se basa en eventos de formación en los que participan docentes para que después los repliquen; modelo

basado en el cumplimiento de estándares o competencias; modelo basado en mentorías o tutorías; modelo de comunidades de práctica; modelo basado en investigación-acción; modelo transformativo que se caracteriza por retomar elementos de los otros modelos con un objetivo de impulsar un cambio educativo, es decir, que este no se restringe exclusivamente a la formación, sino que extiende sus propósitos al conjunto de la comunidad y dinámicas escolares.

Figura 2.

Modelos de formación continua docente



Nota. Elaboración propia basada en Kennedy (2005).

La importancia de contar con estas clasificaciones es tanto de orden analítico como práctico, ya que permite evaluar y proyectar el sentido que la formación docente adquiere en contextos específicos, al respecto surge la pregunta del modelo en el que la mayoría de las acciones de formación docente se adscribieron durante la pandemia, así como el número de recursos de tiempo, intelectuales humanos y materiales que son necesarios invertir para construir propuestas de formación docente que atienda alguno de estos modelos.

Esto hace suponer que el elegir uno de estos modelos tiene que ver muchas veces con la facilidad que reviste por ejemplo, implementar estrategias de capacitación o en cascada sobre promover una formación basada en comunidades de práctica o en investigación-acción.

Si bien, el diseñar políticas, programas y estrategias de formación continua y profesionalización docente depende en primera instancia de las decisiones y voluntad de las instituciones educativas que tienen la responsabilidad de

impulsar la formación continua de su cuerpo docente, es central no dejar de ver el lugar que ocupan las y los profesores. La viabilidad de una política de formación continua docente, especialmente de aquellas que revisten cierta complejidad debido al modelo al que se adscriben, depende en buena medida de la participación, compromiso e involucramiento del profesor en su individualidad como de manera colectiva (Picard y Kutsyuruba, 2017).

Cabe hacer notar que, indistintamente al modelo de formación continua y profesionalización al que se adscriban las distintas acciones, estrategias y programas, el reto se encuentra en lograr la transferencia de lo que las y los profesores aprenden y desarrollan en el contexto de la formación hacia sus prácticas logrando con ello el cambio educativo.

El maestro, por su alta responsabilidad en el aula, se erige como uno de los elementos esenciales de los cambios, pero también puede constituirse en factor de estancamiento (Luna, 2005, p.172)

Al respecto, el estudio de Ornelas Gutiérrez et al. (2016) recuperan una serie de estudios de metanálisis y revisiones sistemáticas donde identifican de ocho hasta más de treinta variables que influyen para que se logre la transferencia de la formación continua docente hacia la práctica. De esto, lo que los autores apuntan es que dichas variables se agrupan en factores que abarcan la capacidad, motivación, sentido de autoeficacia y voluntad del docente, el diseño de la formación, así como el ambiente y oportunidad que en el contexto escolar se tiene para realizar la transferencia a partir de un trabajo por pares que dé retroalimentación, dando pie a la conformación de lo que los autores señalan como colectivos docentes.

A pesar de la conciencia e importancia que la formación continua docente tiene a nivel de quienes toman decisiones en las instituciones de educación y de los propios profesores. Popova et al. (2021) señalan que existe poca evidencia en torno a la efectividad real de la formación docente debido a la limitada evaluación que existe en torno a ella. En el estudio internacional que estos autores realizan en 14 países con una muestra de 139 programas, encuentran una asociación entre los programas de formación continua docente con mejoras en el aprendizaje del estudiantado, que toman como criterios la efectividad de los programas.

Entre los aspectos que destacan está el hecho de que los programas se asocien al desarrollo de una carrera con esquemas de estímulos y promociones y el diseño de programas considerando la experiencia y antigüedad del profesorado. Por otra parte, los autores identifican que el tiempo y modalidad en la que se imparte la formación también incide en su efectividad medida en el aprendizaje, al señalar que una formación que se extiende en días consecutivos, es de tipo presencial y permite el intercambio y el practicar con otros profesores tiene mayores impactos que los programas que no procuran estas características (Popova et al., 2021, p. 124).

Aunque se reconoce que el fin último de toda acción implementada con y hacia el profesorado pretende impactar en el estudiantado, parece que es reduccionista que la formación se restrinja al tema de la mejora del desempeño del estudiante en pruebas y deje de lado otros aspectos que también juegan en el bienestar de la comunidad escolar, por ejemplo, el tema del género o la salud socioemocional del profesorado y el estudiantado.

Este planteamiento deja ver que la complejidad que está implicada en el trabajo docente también se manifiesta en la formación, especialmente cuando se trata de determinar su efectividad. A pesar de ello, la formación continua docente sigue siendo una estrategia fundamental para los actores educativos sea a nivel institución, sistema o país, lo cual no implica desistir de una mirada crítica a la misma, sobre todo cuando en esta estrategia reposa una visión idealizada de lo que debería de ser un “buen profesor” y en el que el cambio educativo depende sólo de éste, sin promover de manera conjunta con la formación otras estrategias necesarias para lograr la transformación. A propósito de esto Rosa María Torres (2004) señala que:

(...) la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio. La ausencia de una visión sistémica de la política y el cambio educativos continúa y continuará, como en el pasado, rebotando la posibilidad de hacer efectivos incluso esos pequeños cambios parciales que pretenden instaurarse (p. 16).

Como se observa, la formación continua docente es un tema con múltiples aristas y vetas de estudio y discusión, lo cual no quiere decir que en el caso particular de las instituciones educativas y en específico de las universidades se haya desistido de avanzar en procesos de implementación que materialicen por medio de acciones, estrategias, programas o políticas la formación que las Instituciones de Educación Superior procuran como parte de su misión. Misma que en muchas ocasiones están normadas y reguladas por instrumentos legales que poseen las propias instituciones y que determinan el sentido, temporalidad y recursos que la formación adquiere.

Al respecto, la Ley General de Educación Superior en el artículo 33 fracción sexta (DOF, 2021) establece la obligatoriedad del Estado para ofrecer al profesorado una formación continua como parte del desarrollo profesional docente de quienes laboran en las IES.

Artículo 33. El Estado es el responsable del fortalecimiento de las instituciones públicas de formación docente, escuelas normales, universidades pedagógicas y centros de actualización del magisterio, lo que implica promover mejores condiciones para el desempeño y profesionalización de los formadores de formadores, desarrollar sus programas curriculares, de investigación y de extensión, robustecer sus procesos de administración y

la planeación de sus modelos de ingreso e instrumentar metodologías pedagógicas innovadoras para contar con una sólida formación inicial y formación continua (...) VI. Impulsar la creación y el fortalecimiento de programas de posgrado y de actualización permanente, así como programas de formación y desarrollo profesional para el personal académico (pp. 48-49).

• 2.2.1 La formación continua y el desarrollo profesional docente en la UNAM

En el caso de la UNAM, el Marco Institucional de Docencia (Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario, 2003) es un documento que establece ciertos principios en torno a su ejercicio dentro de la Universidad. Así, este marco que data de 1988 y que fue reformado en 2003, pretende orientar la función docente y establecer lineamientos para la creación de los planes de estudio. Sin embargo, es de destacar que este marco no contempla explícitamente a la formación continua docente como un elemento central para lograr el perfil y características acerca de la figura del profesor universitario que el propio documento plantea, mientras las menciones que pueden empatar con el tema se quedan en un nivel de la voluntad e iniciativa del propio docente como queda establecido en el numeral trece.

(...) Para el óptimo desempeño de su función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar, conforme a los lineamientos que marca la Legislación Universitaria y los respectivos Consejos Técnicos, su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y su actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la institución (p. 399).

Por otro lado, resulta interesante la visión plasmada en varias partes de este marco respecto a la idea que la docencia sólo se despliega en el ámbito de un currículo, lo cual se tensiona con lo que podría calificarse como una concepción más actual del trabajo docente.

Es importante advertir que si bien a nivel de normatividad la formación docente parecería estar rezagada en la Universidad, lo cierto es que esta ha sido parte de la misma desde sus inicios y hasta la conformación de dependencias universitarias como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 1968 y el Centro de Didáctica en 1969, que en el año de 1978 se fusionaron en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos hasta 1997, lo anterior de manera paralela a otras iniciativas que entidades académicas han impulsado de manera continua a la fecha (CODEIC, 2018).

Es de destacar que en la mayoría de estas iniciativas, la formación docente se ha vinculado a lo que se podría denominar como superación académica;

misma que se enmarca en esquemas de estímulos que en muchas ocasiones impactan directamente en los salarios e incluso la contratación como lo establece el *Estatuto del Personal Académico de la UNAM* en sus artículos 49, 68 y 69 (Gaceta UNAM, 1988).

No obstante todo el trabajo previo que en torno a la formación continua se ha dado en la UNAM, su consolidación como una tarea y responsabilidad que la Universidad asume y reconoce hacia el colectivo docente se da a partir de la creación del Centro de Formación y Profesionalización Docente (CFOP) en el año 2017 a cargo de la entonces Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) hoy Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia y de la Red Universitaria de Formación Docente de la UNAM, la cual establece el carácter colegiado dentro de la Universidad para el diseño e implementación de una política de formación docente (Gaceta UNAM, 2023).

En cuanto a la implementación de la formación docente destacan los resultados del diagnóstico 2021 que la CUAIEED realizó con las entidades y dependencias de la UNAM. Entre los resultados a destacar es que más de la mitad de las entidades y dependencias que contestaron el cuestionario señalaron tener articuladas sus actividades de formación en programas. Respecto a las temáticas abordadas, este diagnóstico identifica que la mayor cantidad de docentes que participó en las líneas de “Pedagogía y didáctica” y “Práctica docente, innovación y comunidades de práctica”; mientras que las líneas que concentraron menor participación fueron “Sistematización, evaluación e Investigación” y “Gestión y liderazgo” (CUAIEED, 2022b).

Un aspecto que es necesario advertir y analizar en mayor profundidad es la diferencia que existe entre lo que plantea y busca la formación continua y profesionalización que la Universidad se propone y el tipo de prácticas que en la cotidianidad escolar acontece. En ese sentido, la formación continua tiene como objeto e insumo la propia práctica docente, la cual está permanentemente situada y delimitada por las condiciones materiales y simbólicas que dan forma a las experiencias. De ahí la necesidad que la formación responda y considere dichas realidades donde la formación continua docente es una experiencia (Dubet, 2010), por tanto un espacio de la práctica que presenta la particularidad de procurar un tiempo y lugar para reflexionar en torno a la forma en cómo la docencia se configura desde el hacer y en función de aquellos aspectos contextuales que la atraviesan y no siempre se consideran (Suárez y Metzdorff, 2018; Tallaferró, 2012).

El saber de la experiencia de estos docentes refuerza la hipótesis que considera que la formación resulta insuficiente si sólo se reduce a asistir a cursos, presentar informes y realizar evaluaciones, sino que más bien requiere arrebatarle tiempo y lugar a ciertas dinámicas improductivas instaladas en muchas instituciones. Sí es pertinente y productivo darse el tiempo, interrumpir el acontecer cotidiano para reflexionar e indagar,

disponerse a imaginar y dar curso a distintas ocurrencias para pensar, hacer y nombrar de otra forma los asuntos pedagógicos que les preocupan. Ahora bien, aun cuando algo distinto suceda en las instituciones formadoras, si esas experiencias locales y los saberes construidos a partir y en torno de ellas no se disponen públicamente y no circulan en el campo de la formación, los aprendizajes y sus potencialidades transformadoras permanecerán mudos, encallados sólo para los que la vivieron (Suárez y Metzdorff, 2018, p.55).

2.3 Cambios en la docencia y en la formación continua y profesionalización docente a partir de la pandemia

La pandemia, debido a sus proporciones y características, es el acontecimiento con mayores efectos en el ámbito educativo del que se haya tenido historia. El hecho de que en unos cuantos días millones de profesores y estudiantes se vieran obligados a modificar sus prácticas parece que se extiende hasta el actual momento de postconfinamiento y postpandemia, en tanto los efectos continúan en una nueva forma de habitar la escuela.

De esta manera, la transformación de las prácticas de docentes y estudiantes durante la pandemia, a decir de Dussel (2021), fue más profunda de lo que se pudiera juzgar a simple vista, puesto que implicó un rearmado del espacio social y tecnológico muy distinto al que ocurría previo a la pandemia, en este nuevo espacio y tiempo de lo educativo las tecnologías pasaron de ser un accesorio a un actor esencial para que los procesos formativos se dieran, pero no fueron las tecnologías por sí mismas las que hicieron viable a la formación. Siguiendo con Dussel (2021) y Castro et al. (2020), el profesorado fue el que asumió el rol de agente que hizo posible la interoperabilidad ante las múltiples modalidades, formas de comunicación, acceso a las tecnologías y conectividad que las condiciones sociomateriales del estudiantado les permitió, así como el ajuste en el diseño de las clases a fin de adaptar las formas de interacción didáctica en la realidad que emergió en los momentos más críticos de la pandemia.

Frente al reto que este cambio tan radical implicó, la formación continua docente significó en muchos de los casos la “tabla de salvación” ante las necesidades de una práctica descolocada, pero también la oportunidad para formarse y ganar tiempo en lo que pareció ser un largo paréntesis en lo que se “volvía a la normalidad”.

También es visible, en la formación docente continua, un aumento en la inscripción a cursos sobre tecnologías o medios digitales y a cursos o especializaciones menos vinculados a la coyuntura. Al respecto, puede hipotetizarse que, pese a las exigencias, se empieza a plantear otra relación con la temporalidad (quizás vinculada al recordatorio de la finitud humana que colocó la crisis sanitaria), una especie de “tiempo ganado” para

mejorar algunas cosas o abordar proyectos postergados (Dussel, 2020, p. 16).

Para Dussel (2020), la trascendencia que la formación continua docente tuvo durante la pandemia fue la oportunidad de repensar la práctica educativa. Desde una visión crítica, la urgencia de mantener el vínculo de las y los estudiantes con su escuela representó, de acuerdo con Cascante y Villanueva (2020) un sobrecarga en el trabajo del profesorado al tener que destinar no sólo mayor tiempo al trabajo docente, sino al que le implicó el modelo instruccional, informativo e instrumental que la formación continua adoptó, lo cual llevó a registrar inconformidad y saturación por parte del profesorado.

De esta manera, la fórmula o la receta para que la educación se siguiera impartiendo parece que estuvo en el centro de las preocupaciones de docentes e instituciones cayendo en una reducción de la complejidad que la docencia y la formación docente implica pero sin una opción real, más allá de lo que se hizo, que contemplara la coyuntura y restricciones que las instituciones y el cuerpo docente estaba experimentando, y que evitara caer en la lluvia de herramientas en la que la formación docente se convirtió. Esto llevó a obviar otros aspectos de la práctica docente como la evaluación o la contención socioemocional propia y de los estudiantes (Cascante y Villanueva, 2020; González Fernández, 2021, de Agüero Servín et al., 2022; Romero Lara, 2021).

Lo cierto es que la incorporación de TIC no se ha dado de manera natural durante la contingencia, sino intempestiva e incluso invasiva dentro de lo urgente; para quienes contaban con poca preparación o experiencia (Romero Lara, 2021, p. 327)

De esta forma y a pesar de sus avatares, la docencia durante la pandemia experimentó una serie de cambios que se resolvieron desde varias fuentes y con los recursos disponibles, además de la propia iniciativa e inventiva del profesorado y lo que aprendieron respecto a cómo llevar y construir su docencia como parte de la formación docente que recibieron. Adicional a esto, se encuentran los nuevos acoplamientos sociales que la pandemia aceleró en la educación que se ilustra con la emergencia de nuevas figuras educativas que pareciera supieron aprovechar y responder de mejor manera a las condiciones que la pandemia imponía con los recursos y formas de consumo que son dominantes, tal es el caso de los llamados *edutubers* (Pattier, 2021). En el caso de la UNAM destaca que:

(...) frente a los diversos desafíos y retos de formación y práctica docente, así como vida universitaria que subyacen a la modalidad escolar mixta o híbrida, y el riesgo sanitario que continúa todo el año 2022, se concluye que la creatividad y la resiliencia docentes son los dos recursos de respuesta a la educación remota y de emergencia en tiempos de crisis epidemiológica. También, destacan la resignificación del aprendizaje y la enseñanza, las interacciones pedagógicas y los roles y funciones di-

námicos de los distintos actores en ambientes virtuales de educación (CUAIEED, 2023b, p. 64).

Aunque la pandemia como emergencia sanitaria mundial ha desaparecido, aún quedan por identificar y estudiar los efectos sociales, emocionales y educativos que ha dejado. Ante el furor de un regreso a los salones de clase es necesario llamar a la reflexión y evaluar lo que durante la pandemia y el confinamiento se aprendió, innovó y transformó, y que por tanto merece incentivarse y continuar, además de representar la oportunidad de hacer la escuela de una forma diferente que trascienda el edificio escolar (Dussel, 2017).

Avanzar en esta ruta conlleva, como lo apuntan Dono Rubio et al. (2022) recuperar las experiencias vividas, a fin de reconocer no sólo lo que el profesorado logró, sino lo que en términos de formación docente se alcanzó como una experiencia de formación vital que tuvo lugar en condiciones particulares pero que pueden extrapolarse a la nueva realidad. Mismo que prepare para el eventual surgimiento de nuevos conflictos socioambientales y de salud que lleven a una situación similar a la que la humanidad se enfrentó durante la pandemia por Covid-19.

En este contexto, la formación continua docente se vuelve una estrategia de prevención y preparación ante la posible irrupción de nuevos conflictos de variada naturaleza que pueden interrumpir los procesos educativos. De acuerdo con García (2021), Manzano-Sánchez et al. (2021) y Miguez (2022), entre los retos que en el corto plazo la formación continua docente, independientemente del nivel que se trate habrá de asumir, se encuentran el nivelar en el profesorado sus conocimientos y habilidades en torno al uso de tecnologías digitales, así como la capacidad de saber cómo integrar estas tecnologías en su práctica para desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que puedan desplegarse de manera multimodal.

Estos planteamientos respecto a la importancia de integrar a las tecnologías digitales y en línea a las acciones, estrategias, programas y políticas de formación docente tanto de tipo inicial como continua o en servicio son relevantes en el presente y futuro de la educación. Sin embargo, estas propuestas parece que aún no rompen del todo con la visión instrumental y estrecha acerca de cuáles son las necesidades de formación continua del personal docente.

Al respecto, Dussel et al. (2020) llaman a que en la pandemia, y en el mundo que viene después de ella, se de una reconfiguración de lo social, entendido como el ámbito de lo público y lo privado en donde se encuentra imbuido y entrelazado lo educativo, lo político y lo tecnológico, a través de un reensamble promovido desde la discusión pública y que se resume en la pregunta acerca del tipo de escuela al que se está regresando, por tanto, el tipo de formación docente que se requiere.

En este contexto, Boeskens et al. (2020) proponen un cambio epistemológico y ontológico en torno a la formación docente, al pasar del concepto de

desarrollo profesional continuo al de aprendizaje profesional continuo. Esto implica diseñar e implementar procesos de formación más flexibles, diversificados y permanentes que reconozcan la diversidad de los actores, prácticas y experiencias, que hagan de la práctica profesional docente una actividad contextualizada y multidimensional que atiendan aspectos como son los incentivos y la motivación. Además de asegurar la facilidad de acceso y enrolamiento del profesorado en la formación como un proceso que vincula a la formación inicial —en caso de que haya— con la continua, mediante una diversidad de estrategias y dispositivos con calidad asegurada que promuevan el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias.

De esta manera, las actividades que se integren como de aprendizaje continuo pueden adoptar diferentes formas y modalidades de entrega en distintos niveles de formalidad pero con igual valor. En la **Figura 3** se recupera una clasificación que los autores proponen y que se ajusta al modelo de aprendizaje profesional continuo.

Figura 3.
Ejemplos de actividades de aprendizaje formal continuo

		Niveles de formalidad	
		Menos formal	Más formal
Espacio personal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercambios en plataformas en línea ▪ Autoestudio sin seguimiento supervisado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos en línea y seminarios ▪ Autoestudio sin seguimiento supervisado 	
Espacio escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidades de práctica y aprendizaje ▪ Intercambio y colaboración entre pares ▪ Autoobservación y observación entre pares ▪ Mentorías y tutorías personalizadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talleres y formación situada en la escuela ▪ Programas estructurados de inducción ▪ Observación de clase como parte de evaluaciones formativas ▪ Mentorías y tutorías estructuradas 	
Espacio extraescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercambios entre escuela ▪ Redes de maestros 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos y seminarios externos ▪ Programas de certificación ▪ Conferencias para docentes 	

Nota. Retomado de Boeskens et al. (2020, p. 19)

La formación continua y desarrollo profesional docente en la postpandemia hace necesario atender no solamente los aspectos pedagógicos y disciplinares del trabajo de las y los profesores. La salud socioemocional y bienestar del profesorado y el estudiantado es una materia pendiente que se suma a otros aspectos como es la importancia de formar al profesorado en la evaluación, identificación y atención de lo que se ha llamado como “pérdidas del aprendizaje” en el estudiantado. De manera paralela, es clave continuar con la profesionalización de la función docente por medio de la construcción de trayectorias diversificadas (UNESCO, 2022).

A estos rasgos se suman la importancia de reforzar en el profesorado la resiliencia, flexibilidad y autonomía como habilidades y actitudes que si bien se desarrollaron en muchos docentes durante la pandemia, en el contexto actual es imprescindible que los conserven y sean fomentados por medio de las estrategias de formación continua y profesionalización del profesorado en los distintos momentos en los que se encuentren dentro de su carrera o actividad académica (Zancajo et al., 2022).

De acuerdo con Fairman et al. (2021) mantener la relevancia de la formación docente, entendida como desarrollo profesional, requiere que quienes toman las decisiones en las instituciones asuman un rol de liderazgo para el aprendizaje. Esto implica que las instituciones o quienes toman decisiones al interior de ellas, diseñen e implementen las estrategias para impulsar y motivar acerca de la importancia de la formación del profesorado así como hacerla viable.

Cuando, en líneas más arriba de este apartado se mencionó que una forma en cómo se puede evaluar la efectividad de la formación radica en los aprendizajes alcanzados por el estudiante, se omite señalar que más que el proceso de aprendizaje como indicador único, lo que está al centro es la falta de relevancia, pertinencia y adaptación del modelo de universidad y docencia que muchos estudiantes empiezan a manifestar en el retorno.

La formación docente se coloca entonces como un recursos clave que no sólo busca la mejora del aprendizaje del estudiante, sino dotar de sentido a la universidad, a través de su cuerpo docente hacia las y los estudiantes. Con base en Moore (2023) esto depende de la capacidad del profesor para comprender a sus estudiantes, organizar el trabajo de forma eficiente y significativa, mostrar entusiasmo en el ejercicio docente y poseer un conocimiento disciplinar y habría que agregar pedagógico, en torno a los conocimientos que comparte.

El retorno a la presencialidad cara a cara de la mayoría de la comunidad universitaria debe evitar el regresar a las antiguas dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Para que esto ocurra es necesario formar al profesorado en una agenda que será responsabilidad de cada institución definir con esquemas participativos y de transformación. Para ello será importante buscar equilibrios entre las necesidades que manifiestan las y los profesores con aquellas que identifican y son consideradas como de atención por parte de la institución.

3. Síntesis de resultados

3.1 Bachillerato

- De acuerdo con el profesorado de la ENP y el CCH las situaciones más problemáticas a las que se enfrentaron fueron los problemas de conectividad y el involucramiento y participación de sus estudiantes.
- Por parte del estudiantado de la ENP y el CCH las situaciones más problemáticas a las que se enfrentaron fueron la carga de actividades y tareas, así como la interacción y trato de sus profesores(as).
- La mayoría del profesorado tenía experiencia previa como docente y estudiante de educación en línea y a distancia.
- Más del 70% del estudiantado de bachillerato carecía de cualquier tipo de experiencia en educación en línea y a distancia.
- Respecto a la formación recibida durante la pandemia, más del 70% señaló haber tomado cursos de temáticas acerca del uso de tecnologías digitales en educación, diseño de actividades didácticas y actualización en su disciplina.
- Más del 70% del profesorado de la ENP y CCH valoran como muy útil la formación recibida durante la pandemia.
- Existe por parte del profesorado una valoración positiva de las distintas entidades y dependencias de la UNAM acerca de los apoyos que recibieron de estas, se destaca la calificación que dieron a sus escuelas y a la CUAIEED.
- El diseño de situaciones didácticas para el aprendizaje es la principal temática en la que el profesorado de la ENP y el CCH está interesado en recibir formación.
- La mayoría del estudiantado de la ENP y el CCH le gustaría recibir formación en estrategias de estudio.

- Existe un área de oportunidad respecto al tema de la perspectiva de género, ya que mientras la menor proporción del profesorado manifestó interés en formarse en este; por parte del estudiantado la mayoría no consideran que incorporar esta perspectiva sea un aspecto a mejorar en sus profesores, lo anterior es un llamado a reforzar su importancia como un elemento central en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Licenciatura

- La principal situación problemática que identifica el profesorado de licenciatura es el involucramiento y participación de sus estudiantes, especialmente en lo señalado por el profesorado del **área 3 de Ciencias Sociales**.
- En el caso del estudiantado la principal situación que perciben como problemática es la carga de actividades y tareas, esta percepción está más presente entre el estudiantado de las **áreas 1 de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías**, y del **área 2 de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud**.
- Destaca el estudiantado del **área 4 de Humanidades y Artes** al presentar una mayor proporción que identificó a las situaciones personales y familiares como una situación problemática por encima del estudiantado de las otras áreas.
- Entre **40%** y **60%** del profesorado de las cuatro áreas de licenciatura señaló contar con experiencias previas en educación en línea y a distancia como profesor(a) y estudiante. Mientras que poco más del **39%** del profesorado de las **áreas 1, 2 y 3** señalaron tener experiencia en el diseño de cursos.
- Más del **70%** del profesorado de las cuatro áreas señaló haber recibido formación durante el confinamiento acerca del uso de tecnologías digitales en educación, en tanto entre **40%** y más de **60%** señaló haberse formado en temas de actualización disciplinar y diseño de actividades didácticas.
- Más del **60%** del profesorado de las **áreas 2 y 3** consideran que los cursos que tomaron durante el confinamiento fueron muy útiles.
- Entre el **9%** y poco menos del **20%** del profesorado de las cuatro áreas señaló no haber tomado algún curso de formación durante la contingencia.

- Más del 50% del profesorado de las cuatro áreas consideran como excelente el apoyo recibido por parte de sus entidades académicas y la CUAIEED.
- Las principales temáticas en las que el profesorado de las cuatro áreas les gustaría formarse es en el diseño de situaciones didácticas y el uso de estrategias y herramientas para la evaluación de la educación en línea y a distancia. Más de la mitad del profesorado de las áreas 2 y 3 les gustaría formarse en su desarrollo socioemocional y en la atención de los aspectos emocionales de sus estudiantes.
- Respecto al estudiantado de las cuatro áreas, los principales aspectos que consideran pueden mejorar sus profesores son los relacionados al trato e interacción, así como al uso de tecnologías.
- El estudiantado de las cuatro áreas manifestó interés en formarse en estrategias de estudio.

4. La formación docente en bachillerato

En este apartado se presentan los resultados en torno a las necesidades e intereses de formación docente que el profesorado y estudiantado del bachillerato universitario reportan en sus dos subsistemas: **Escuela Nacional Preparatoria (ENP)** y **Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)**. Cabe destacar que, en el caso del estudiantado, además de preguntarles por sus intereses de formación, también se exploraron sus percepciones acerca de aquellos aspectos que sus profesores y profesoras podrían mejorar a través de la formación docente.

Con relación a la participación y el número de respuestas obtenidas, se obtuvo un mayor número de respuestas del estudiantado y profesorado de la **ENP** y en menor medida del **CCH**.

Tabla 1.

Respuestas del profesorado y del estudiantado por subsistema

<i>Subsistema</i>	Profesorado		Estudiantado	
	<i>Respuestas válidas</i>	<i>Nombramientos</i>	<i>Respuestas válidas</i>	<i>Tamaño de la matrícula</i>
Escuela Nacional Preparatoria	505	3,779	5,413	53,044
	(13%)		(10%)	
Colegio de Ciencias y Humanidades	349	4,261	3,872	58,525
	(8%)		(7%)	
Total	854	8,040	9,285	111,569

Nota: Datos correspondientes a la Agenda Estadística de la UNAM, 2020 (DGP-UNAM, 2021).

<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/pdf/Agenda2020.pdf>

En las siguientes tablas se presentan los estadísticos descriptivos, así como el análisis de distribución de las variables que se incluyen en este informe tanto para el caso de profesores como de estudiantes. La tabla incluye los valores de ji cuadrada para las variables de estudio, esta información fue de utilidad a

fin de organizar la presentación de los datos puesto que esta medida sugiere relaciones de dependencia e independencia en función de una variable de agrupación que para este caso fue el subsistema.

Tabla 2.

Análisis descriptivo y de distribución de las respuestas del profesorado de bachillerato

	N	Mín	Máx	Media	Desv est	Ji-c ¹
Percepción de situaciones problemáticas						
Rango 1 (Situación más problemática)	854	1	7	4.28	2.502	0.517
Rango 2	854	1	7	4.18	2.285	0.256
Rango 3	854	1	7	4.08	2.012	0.129
Rango 4	854	1	7	3.97	1.851	0.853
Rango 5	854	1	7	3.88	1.789	0.670
Rango 6	854	1	7	3.84	1.653	0.055
Rango 7	854	1	7	3.77	1.714	0.148
Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia						
Como estudiante	854	1	2	–	–	0.254
Como docente	854	1	2	–	–	0.001
Como desarrollador o experto en contenidos	854	1	2	–	–	0.092
Como diseñador(a) de cursos	854	1	2	–	–	0.000
Como administrador o gestor de plataforma de aprendizaje (moodle, blackboard, canvas, etc.)	854	1	2	–	–	0.024
Temáticas de los cursos, talleres o diplomados tomados en los últimos dos años (2018-2020)						
Uso de las tecnologías digitales en educación	854	1	2	–	–	0.042
Diseño de actividades didácticas	854	1	2	–	–	0.064
Evaluación del aprendizaje	854	1	2	–	–	0.843
Perspectiva de género	854	1	2	–	–	0.054
Actualización en su disciplina (estadística, uso de software, uso de técnicas, etc.)	854	1	2	–	–	0.420

¹ El valor de significancia $p > 0.05$ establece la *independencia* de los grupos (subsistema) respecto de la variable, mientras que valores menores $p < 0.05$ sugieren *dependencia*.

Experiencia en cursos MOOC						
Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC)	854	1	2	—	—	0.856
Formación recibida durante la pandemia						
Percepción de la utilidad de la formación docente recibida durante la pandemia	854	1	4	2.20	0.534	0.214
Calificación dada a las entidades y dependencias académicas donde recibieron formación						
Facultad o Escuela	854	1	6	3.81	1.309	0.084
Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (antes CUAED y CODEIC)	854	1	6	4.31	1.276	0.000
Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC)	854	1	6	4.29	1.379	0.000
Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)	854	1	6	4.19	1.518	0.000
Dirección General de Biblioteca y Servicios Digitales (DGB)	854	1	6	4.43	1.618	0.292
Difusión cultural	854	1	6	4.48	1.665	0.036
Intereses de formación						
Diseño de situaciones didácticas o actividades de aprendizaje para educación en línea y a distancia	854	1	2	—	—	0.005
Uso educativo del aula virtual	854	1	2	—	—	0.022
Instrumentos y estrategias de evaluación para la educación en línea y a distancia	854	1	2	—	—	0.085
Uso de tecnologías digitales en la educación	854	1	2	—	—	0.046
Incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza	854	1	2	—	—	0.000
Identificación y atención a estudiantes en situación de apoyo psicológico y emocional	854	1	2	—	—	0.037
Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes	854	1	2	—	—	0.018

Tabla 3.

Análisis descriptivo y de distribución de las respuestas del estudiantado de bachillerato

	N	Mín	Máx	Media	Desv est	Ji-c ²
Percepción de situaciones problemáticas						
Rango 1 (Situación más problemática)	9,285	1	7	3.09	2.207	0.000
Rango 2	9,285	1	7	3.53	2.203	0.000
Rango 3	9,285	1	7	3.89	2.130	0.003
Rango 4	9,285	1	7	4.18	2.000	0.003
Rango 5	9,285	1	7	4.33	1.786	0.004
Rango 6	9,285	1	7	4.44	1.585	0.000
Rango 7	9,285	1	7	4.53	1.541	0.000
Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia						
Previo a la contingencia los estudiantes contaban con experiencia previa en educación en línea y a distancia	9,285	1	2	–	–	0.014
Experiencia y conocimiento de Cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés)						
Sí los conozco y los he tomado	9,285	1	2	–	–	0.000
No los conozco	9,285	1	2	–	–	0.000
Sí los conozco pero no los he tomado	9,285	1	2	–	–	0.125
Aspectos de mejora docente percibidos por el estudiantado						
Rango 1 (mayor importancia)	9,285	1	6	4.19	1.651	0.000
Rango 2	9,285	1	6	3.91	1.755	0.267
Rango 3	9,285	1	6	3.40	1.730	0.029
Rango 4	9,285	1	6	3.12	1.690	0.061
Rango 5	9,285	1	6	3.13	1.659	0.001
Rango 6	9,285	1	6	3.25	1.450	0.003

² El valor de significancia $p > 0.05$ establece la *independencia* de los grupos (subsistema) respecto de la variable, mientras que valores menores $p < 0.05$ sugieren *dependencia*.

Temáticas de formación que son de interés del estudiantado						
Búsqueda en bases de datos digitales especializadas	9,285	1	2	–	–	0.001
Uso de herramientas digitales	9,285	1	2	–	–	0.000
Estrategias de estudio	9,285	1	2	–	–	0.000
Selección de contenidos digitales para el estudio independiente	9,285	1	2	–	–	0.049
Uso del aula virtual	9,285	1	2	–	–	0.024
Visualización de datos	9,285	1	2	–	–	0.057
Lenguajes de programación	9,285	1	2	–	–	0.002

A partir de la información que aquí se presenta es posible identificar las coincidencias y afinidades de las respuestas recibidas por el profesorado y el estudiantado, así como las diferencias y contrastes respecto a lo respondido. La intención es poder valorar las respuestas desde los diferentes actores que participaron en la encuesta con el fin de conocer de una manera más integral los retos que la pandemia durante el confinamiento supuso, así como proyectar los desafíos que en la era del postconfinamiento, la pandemia continúa representando respecto a las necesidades de formación del cuerpo docente universitario.

4.1 Intereses y necesidades de formación docente en el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades

A continuación, se presenta el análisis de resultados de los reactivos de formación docente que el profesorado de ambos subsistemas de bachillerato de la UNAM contestó. En ese sentido, lo que se procuró al mostrar los resultados fue poner la luz sobre las coincidencias y contrastes de lo respondido por las y los profesores de estos dos subsistemas de educación media superior.

4.1.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del profesorado de bachillerato

Con el objetivo de que el profesorado pudiera identificar aquellas situaciones derivadas del trabajo en modalidad remota que pudieran considerarse como problemáticas, en el cuestionario se incorporaron siete situaciones y se le solicitó a quien contestara que las ordenara en función de qué tan problemáticas consideraba cada situación, colocando en primer lugar aquella situación que fuera más problemática (rango 1).

La razón de hacerlo de esta manera fue la de prevenir el sesgo de quien valorará todas las situaciones como muy problemáticas, en cambio al pedir que las ordenaran se forzó a realizar una priorización que permitiera identificar aquella situación que fue considerada como más problemática a partir de la frecuencia con la que se le colocó en el rango 1.

Respecto a las situaciones que se incorporaron como parte del reactivo, estas abordaron aspectos de interacción, de tipo logístico, de disponibilidad de tecnologías a nivel institución y otros relacionados con el perfil de quienes contestaron. De esta manera las situaciones que se pidió que cada profesor(a) contestara fueron las siguientes:

- Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases.
- Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela.
- Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia.
- Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela.
- Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente.
- Problemas de conectividad de los estudiantes.
- Involucramientos y participación de mis estudiantes.

De los resultados destaca que la mayor proporción del profesorado de la ENP y el CCH que identifican a estas situaciones como muy problemáticas se centran en la de “Problemas de conectividad de los estudiantes” con 37% y 39% de quienes así lo señalaron respectivamente. De igual forma, el profesorado de ambos subsistemas coincide en identificar al “Involucramiento y participación de sus estudiantes” como una situación muy problemática, en ambos casos el porcentaje de quienes contestaron que así lo indica alcanzó 25%. En tanto que la situación de “Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea” fue percibida como muy problemática por 15% del profesorado de la ENP frente a 10% del profesorado del CCH, estableciendo una diferencia de 5 puntos porcentuales y que cabe señalar es la que presenta una mayor diferencia entre lo reportado por el profesorado de ambos subsistemas.

Las situaciones que el profesorado ubicó en el rango 1 contrasta con las que colocaron en el rango 7 y que pueden identificarse como menos problemáticas, de estas 22% de profesores(as) de la ENP y 24% de profesores(as) del CCH colocan a la “Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela” como la situación que una mayor proporción de profesores y profesoras catalogó como menos problemática seguida de la “Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente” con 23% del

profesorado de la ENP que la colocó en el rango 7 y 17% del profesorado del CCH que hizo lo mismo (Tabla 4).

De estos resultados, no obstante que hubo situaciones que fueron calificadas como más y menos problemáticas, ninguna alcanza una mayoría que alcance la mitad de la población, sino que las respuestas se encuentran dispersas.

Por otro lado, al sumar el rango 1 y el rango 2 se observa que la situación de “Problemas de conectividad de los estudiantes” es percibida como problemática por 60% del profesorado de la ENP, mientras que en el caso del profesorado del CCH el porcentaje que se alcanza es de 70%. En tanto, la situación de “Involucramiento y participación de mis estudiantes” es referida como problemática por 49% de las y los profesores de la ENP y por 47% del profesorado del CCH.

Llama la atención que en el caso de las situaciones que se percibieron como más problemáticas estas sean aspectos solamente imputables al estudiantado, en tanto los aspectos organizacionales fueron valorados por la mayoría como no problemáticos.

Tabla 4.
Percepción de situaciones como problemáticas por parte del profesorado de bachillerato

Rango	Rango 1 (más problemática)		Rango 2		Rango 3		Rango 4	
	Profesores(as) ENP n=505	Profesores(as) CCH n=349	Profesores(as) ENP n=505	Profesores(as) CCH n=349	Profesores(as) ENP n=505	Profesores(as) CCH n=349	Profesores(as) ENP n=505	Profesores(as) CCH n=349
Situaciones problemáticas								
Problemas de conectividad de los estudiantes	37	39	23	31	18	14	9	9
Involucramiento y participación de mis estudiantes	25	25	24	22	14	17	13	11
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	15	10	14	11	16	19	12	13
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	9	9	7	5	14	9	13	15
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	6	6	11	11	12	13	17	14
Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	5	7	9	9	12	13	13	16
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	4	4	12	12	15	17	22	23

Nota : valores expresados en porcentajes

Rango	Rango 5		Rango 6		Rango 7	
	Profesores(as) ENP n=505	Profesores(as) CCH n=349	Profesores(as) ENP n=505	Profesores(as) CCH n=349	Profesores(as) ENP n=505	Profesores(as) CCH n=349
Situaciones problemáticas						
Problemas de conectividad de los estudiantes	6	4	4	1	3	3
Involucramiento y participación de mis estudiantes	12	10	5	8	8	7
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	13	16	15	12	15	19
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	18	17	17	22	22	24
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	15	14	23	21	17	21
Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	18	19	19	20	23	17
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	18	20	16	15	12	9

Nota : valores expresados en porcentajes

4.1.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del profesorado de bachillerato

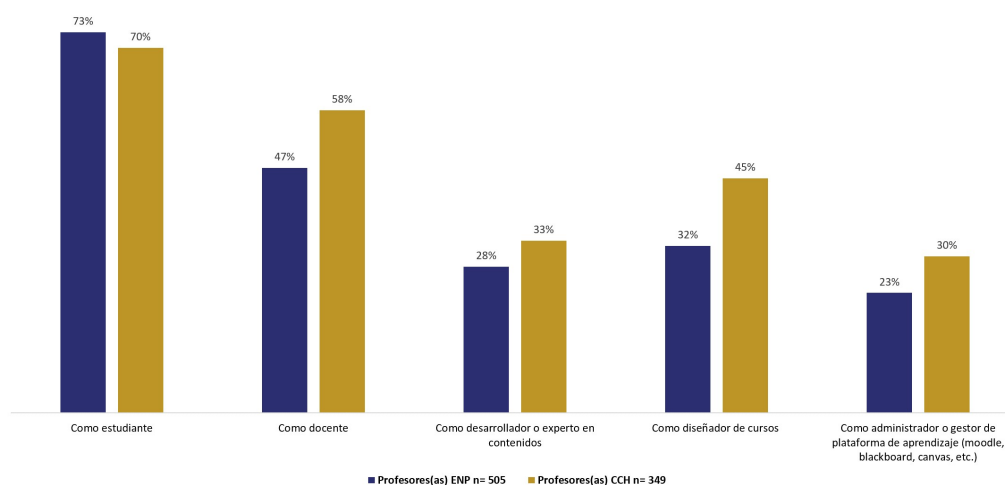
El conocer el perfil del profesorado ayuda a comprender sus necesidades e intereses de formación, pero no sólo eso, también es un insumo para proyectar la oferta de formación que la Universidad habrá de construir y que van más allá de los intereses o necesidades autopercebidos.

Al respecto, en la encuesta se pidió a las profesoras y profesores que señalaran si poseían experiencia en el trabajo en línea y a distancia, dado que la educación bajo esta modalidad no sólo contempla los roles tradicionales del docente o el estudiante, sino que se extiende a otras funciones que van desde administración de plataforma hasta la creación de contenidos, el reactivo se construyó pensando en esta variedad.

En relación con los resultados destaca que la mayoría del profesorado mencionó tener experiencia como estudiante de esta modalidad en educación. Así, **73%** del profesorado de la ENP dijo tener experiencia previa como estudiante, ligeramente mayor al **70%** que lo mencionó para el caso del CCH. Es interesante ver, que, aunque en esta comparativa los profesores y profesoras de la ENP señalaron tener más experiencia, en el resto de las funciones quienes tienen mayor experiencia son las y los profesores del CCH. Las mayores diferencias se identifican en el rol de “Diseñador de cursos” donde **32%** del profesorado de la ENP dijo tener experiencia previa frente al **45%** de las y los profesores del CCH. También es de observar que, en el rol de docente, mientras **47%** de las profesoras y profesores de la ENP mencionó tener esta experiencia, en CCH la proporción llega al **58%** (Figura 4).

Figura 4.

Experiencia previa del profesorado de bachillerato en actividades educativas en línea y a distancia



4.1.3 Formación recibida durante la pandemia por parte del profesorado de bachillerato

Dentro de la encuesta se preguntó a las y los profesores acerca de las temáticas en las que se habían formado en el bienio de 2018 a 2020. En las respuestas se encontró que durante este tiempo las y los profesores que contestaron la encuesta se formaron en las diferentes temáticas que se tomaron en cuenta en la encuesta, especialmente especialmente las relacionadas con el uso de tecnologías y la educación en línea y a distancia.

Al comparar estos datos con el de la experiencia previa se puede identificar consistencia entre lo reportado en ambos reactivos, a pesar de ello llama la atención la menor proporción de profesores y profesoras que recibieron una formación en temáticas igual de relevantes para la Universidad como son las de género.

Cuando se observan los resultados destaca que sea el profesorado del CCH quien declaró en mayor proporción haberse formado en la mayoría de las temáticas que se preguntaron, salvo en el caso de “Perspectiva de género” aunque cabe aclarar que esta es la temática que en ambos subsistemas tuvo un menor porcentaje de profesores y profesoras que recibieron formación con 41% del profesorado de la ENP frente al 35% de profesores y profesoras del CCH.

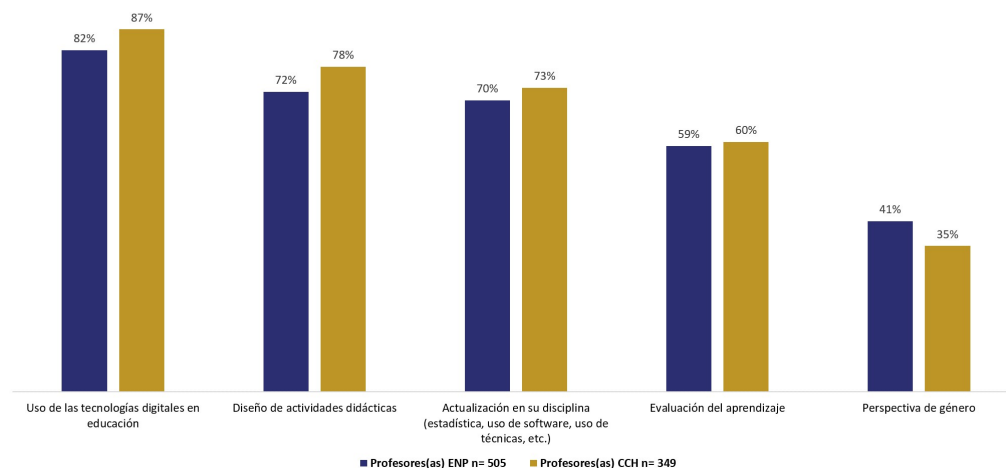
En contraste, las temáticas de “Uso de tecnologías digitales en educación”, “Diseño de actividades didácticas” y “Actualización en su disciplina” fueron las que la mayoría declararon haberse formado con porcentajes por encima del 70% de quienes contestaron.

Por último, en el caso de la temática de “Evaluación del aprendizaje” si bien no alcanzó los porcentajes de las otras, sí estuvo por encima del 50% de la población que señaló haber recibido esta formación (Figura 5). En este contexto es de interés entender las razones por las que menos de la mitad del cuerpo docente no recibió formación en perspectiva de género y si esto se relaciona con una falta de interés, a pesar del contexto que en torno al tema se registra desde la primavera del 2018, o bien si se debe a una ausencia de oferta de formación en esta temática.

Si bien se entiende que en el contexto de la pandemia la urgencia de la formación docente fue contar con los conocimientos y habilidades para transitar a una modalidad remota, es importante continuar averiguando en torno a las razones por las cuales las y los profesores optan por recibir una formación por encima de otra.

Figura 5.

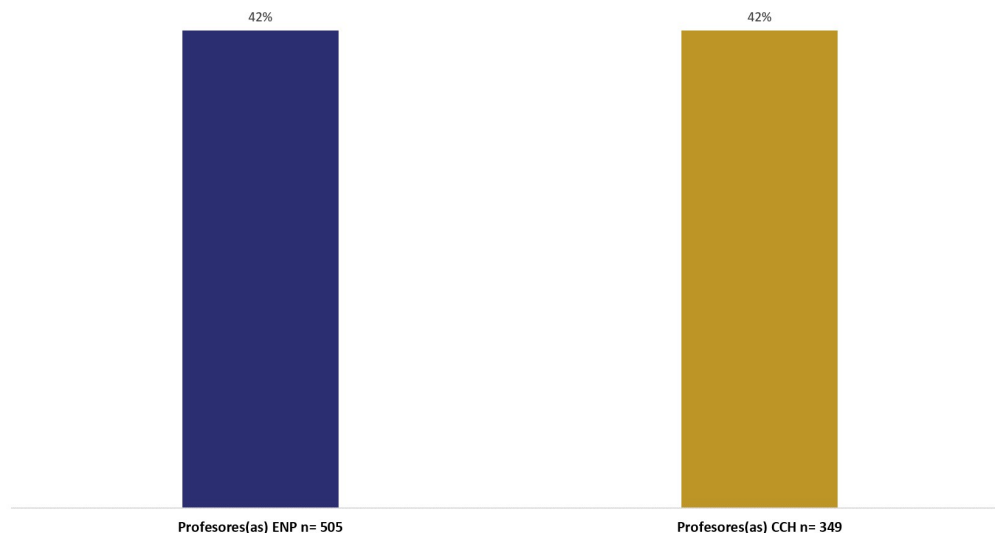
Temáticas de los cursos, talleres o diplomados tomados por el profesorado de bachillerato en los últimos dos años (2018-2020)



De manera adicional y en el contexto de la pandemia se preguntó al profesorado de ambos subsistemas si en ese mismo periodo de tiempo habían cursado algún Curso Abierto Masivo en Línea, mejor conocido por sus siglas en inglés como MOOC. De los resultados destaca el alto porcentaje que señaló haber cursado un MOOC, en ambos casos con 42% del profesorado que lo señaló en cada subsistema (Figura 6).

Aunque es de llamar la atención que en esta respuesta no se preguntó por el porcentaje efectivo de quienes concluyeron estos cursos ni las temáticas de los cursos que abordaron; al respecto se ha documentado que a pesar de las ventajas que pueden tener este tipo de cursos, existe un alto porcentaje de abandono de los mismos que puede poner en entredicho su efectividad como una estrategia para la formación docente. Por otro lado, el hecho de que esto ocurra no los desestima como parte de estrategias más robustas y multimodales que pueden diseñarse para la formación del profesorado en las distintas temáticas en las que estos cursos son un recurso adecuado para brindar a las y los profesores.

Figura 6.
Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC)



4.1.4 Percepción de la calidad de la formación docente recibida por parte del profesorado de bachillerato

Un aspecto clave para comprender las formas que adquirió la formación docente durante la pandemia es la que tiene que ver con la participación de las entidades y dependencias que, de alguna u otra manera, ofrecieron bajo diferentes modalidades alternativas para que el profesorado se formara.

De esto es importante entender que la formación docente no depende de un sólo actor, por ejemplo, el o la profesora, sino que esta depende de que existan otros actores institucionales que construyan una oferta suficientemente variada y pertinente para atender los intereses y necesidades de cada profesor (a), a la vez de impulsar una agenda de formación que se encuentre en línea con la misión, tradición y fines de la Universidad y de lo que esta espera de su profesorado.

En consideración a estos puntos, en la encuesta se preguntó a las y los profesores acerca de qué tan útil consideraban que habían sido los cursos de formación docente que habían tomado durante la pandemia, esto como una forma de aproximarse a entender la calidad de la formación ofertada y cursada por quienes contestaron la encuesta.

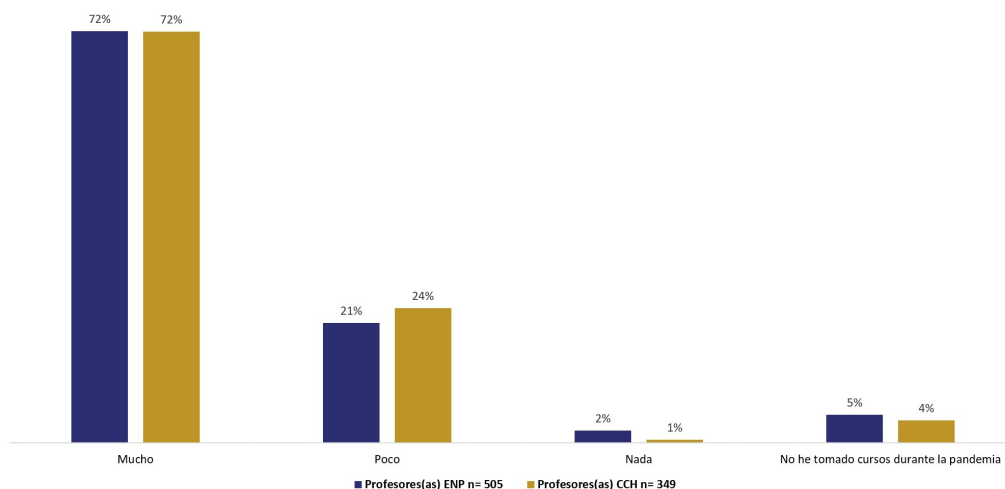
De los resultados obtenidos destaca que en su mayoría las y los profesores de la ENP como del CCH valoraron como muy útiles los cursos tomados, resalta que quienes calificaron como muy útil la formación que cursaron fue la misma proporción en los dos subsistemas, alcanzando en cada caso 72% de la población. No obstante, que la mayoría calificó de manera positiva la formación recibida,

es importante ver que un poco menos de una cuarta parte señaló que la utilidad de los cursos fue poca o nula. Mientras que solamente entre el 4% y 5% de quienes contestaron indicaron no haber tomado algún curso de formación continua docente (Figura 7).

Este último dato es relevante ya que habla de la penetración que tuvo la estrategia de formación docente que desde distintas entidades y dependencias la Universidad impulsó.

Figura 7.

Opinión del profesorado acerca de la utilidad de los cursos de formación tomados durante la pandemia



De manera complementaria a este reactivo y dado que la formación de las y los profesores en la Universidad no está supeditada a una sola entidad o dependencia, se pidió al profesorado de ambos subsistemas de bachillerato que calificaron cuál había sido a su juicio y con base en su experiencia, el apoyo que en su momento recibieron por parte de su facultad o escuela, además de dependencias que brindan servicios a la plantilla de profesores como son: la [Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia \(CUAIEED\)](#), la [Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación \(DGTIC\)](#), la [Dirección General de Asuntos del Personal Académico \(DGAPA\)](#), la [Dirección General de Biblioteca y Servicios Digitales de Información \(DGBSDI\)](#) y la [Coordinación de Difusión Cultural](#). Esto bajo el supuesto de que cada una de estas dependencias desde sus atribuciones y funciones se encuentra la atención de la comunidad universitaria sea a través de estrategias o programas de educación formal como en el caso de la [CUAIEED](#) o la [DGAPA](#), o mediante acciones que de distintas maneras impactan en la población universitaria.

Cabe destacar que en el caso de la [CUAIEED](#) su creación tuvo lugar en junio de 2020 al absorber las funciones de las hasta entonces [Coordinación de](#)

Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC).

En cuanto al reactivo que se analiza se solicitó al profesorado que calificaran los apoyos ofrecidos por su entidad y las dependencias en una escala de “Excelente” a “Pésimo” y que en caso de no haber recibido ningún tipo de apoyo lo identificaran como “No aplica”. De los resultados se observa que la mayor proporción del profesorado de la ENP y del CCH que calificó como excelente se concentró en la opción de la Escuela, es decir, que de todas las opciones que se colocaron en el reactivo la que en su mayoría es mejor calificada es el apoyo que les dio su propia escuela con 60% del profesorado de la ENP y 56% del profesorado del CCH que así lo consideró.

De la misma manera 60% del profesorado de la ENP calificó como excelente el apoyo brindado por la CUAIEED frente al 52% de las y los profesores del CCH. Es de hacer notar que en general hay una valoración más crítica en el caso del profesorado del CCH que es más observable en el caso de la DGTIC y la DGAPA. Así también llama la atención que en la opción de “No aplica” los mayores porcentajes de profesores de ambos subsistemas que eligieron esta opción se concentran en las dependencias de la DGBSDI y la Coordinación de Cultura UNAM, a su vez, las entidades y dependencias que en mayor proporción recibieron una calificación de pésimo en el caso de los profesores de ambos subsistemas pero en especial en el caso del profesorado del CCH fueron la DGAPA y la Coordinación de Difusión Cultural con 19% del profesorado del CCH que lo calificó de esta manera, seguido su propia escuela con 18% (Tabla 5).

En el caso de la DGTIC llama la atención que, mientras 58% del profesorado de la ENP calificó su apoyo como excelente, en el CCH esta proporción se haya reducido al 38%, es decir, veinte puntos porcentuales que equivale a una diferencia porcentual real de 34%.

Tabla 5. *Calificación del profesorado de bachillerato acerca del apoyo recibido por parte de su escuela o dependencias*

Rango	Excelente 5 - 4		3		Pésimo 2 - 1		No aplica	
	ENP n=505	CCH n=349	ENP n=505	CCH n=349	ENP n=505	CCH n=349	ENP n=506	CCH n=350
Facultad o escuela	60	56	22	18	14	18	4	8
Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (antes CUAED Y CODEIC)	60	52	18	12	9	11	13	25
Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC)	58	38	18	14	10	12	14	36
Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)	50	31	16	19	13	19	21	31
Dirección General de Biblioteca y Servicios Digitales de Información (DGBSDI)	30	25	17	17	13	17	40	41
Difusión cultural	25	19	19	15	13	19	43	47

Nota : valores expresados en porcentajes

El valor de esta información estriba en la posibilidad de entender de qué manera se estructuró el apoyo que la Universidad dirigió al cuerpo docente, que en el caso de la CUAIEED no sólo se centró en conformar una oferta de formación que les permitiera transitar hacia una modalidad remota, sino que se extendió a otros servicios como la habilitación de las aulas virtuales o a poner a disposición distintos materiales y recursos didácticos. En ese sentido, más que enfocarse en la valoración hecha por el profesorado, el dato que importa es el de “No aplica” pues éste habla de la oportunidad que las escuelas, pero en especial las dependencias tienen para alcanzar y beneficiar con sus acciones al profesorado universitario.

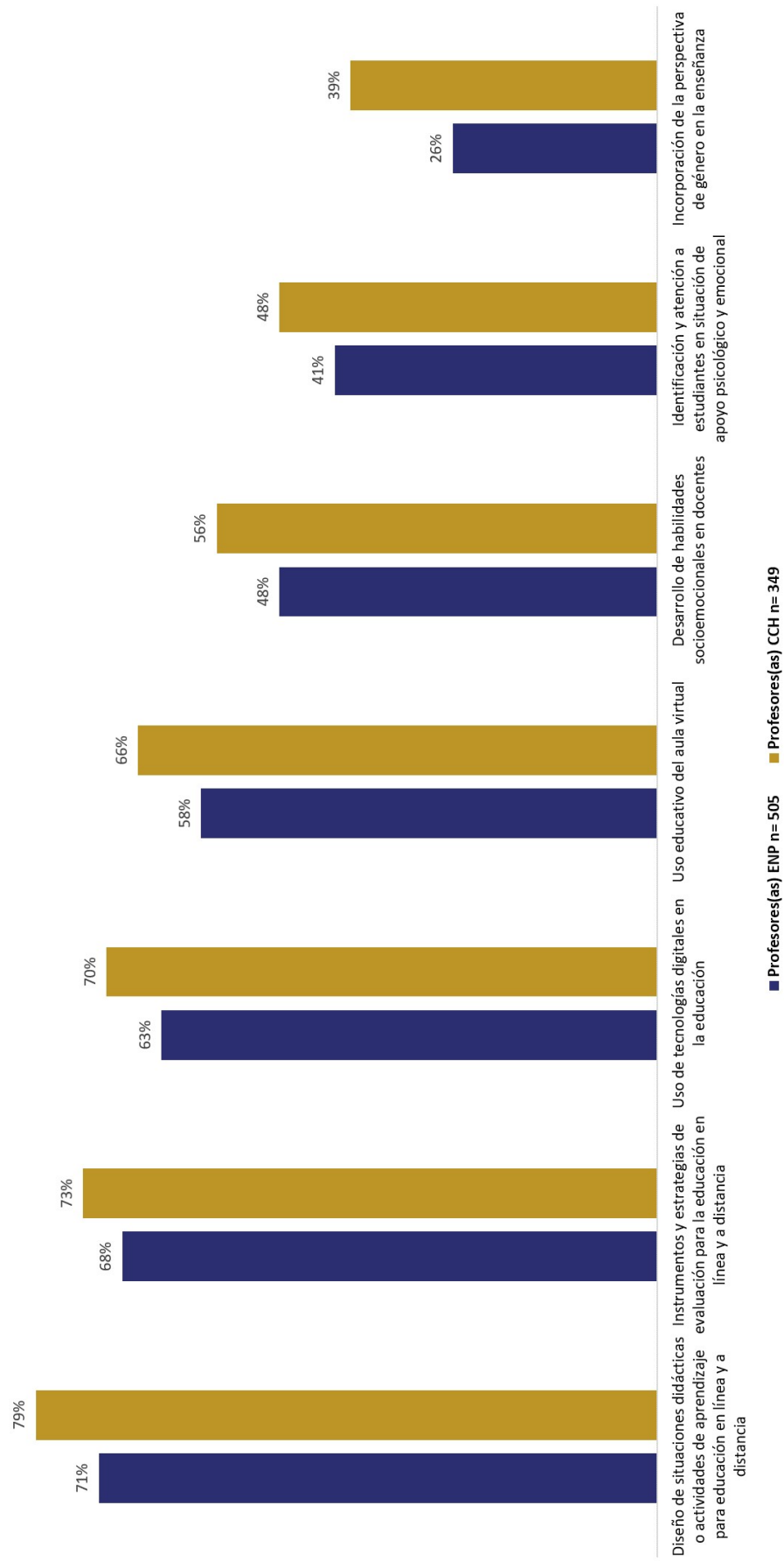
• **4.1.5 Temáticas de interés de la oferta de formación docente por parte del profesorado de bachillerato**

Como último reactivo acerca de la formación docente se les preguntó a las y los profesores acerca de cuáles son sus intereses en relación a las temáticas que les gustaría o consideran necesario recibir a través de cursos o talleres. De los resultados se observa que hay coincidencia entre lo que señalan los profesores y las profesoras en ambos subsistemas. Aunque es de señalar que en el caso del CCH las y los profesores son los que proporcionalmente muestran mayor interés en cada una de las temáticas.

Respecto a los resultados destaca que sea la temática de “Diseño de situaciones didácticas o actividades de aprendizaje para educación en línea y a distancia” la que manifestó mayor interés con 71% del profesorado de la ENP por 79% del profesorado del CCH que dijo estar interesado en recibir cursos y talleres de este contenido. Si bien esto se entiende por la coyuntura en la que se hizo la encuesta. No obstante, llama la atención que el profesorado haya elegido esta temática por encima de las de uso de tecnologías, lo cual puede ser una indicación que más que el conocimiento de las herramientas y tecnologías digitales, la preocupación, necesidad e interés del profesorado esté en cómo darle un uso educativo a dichas herramientas y tecnologías (Figura 8).

Por otra parte, se observa que las temáticas de habilidades socioemocionales, apoyo psicológico y emocional a los estudiantes o la incorporación de las temáticas de género son las que comparativamente despiertan menor interés en el profesorado. Respecto a la incorporación de la perspectiva de género se identifica una consistencia con lo reportado por las y los profesores acerca de los cursos que tomaron entre 2018 y 2020, ya que en ambas preguntas el tema del género es el menos cursado y a la vez el que menos suscita interés. Esta situación es un llamado de atención a la Universidad para no sólo promover una oferta de formación en temas de género sino para impulsar estos temas como un interés auténtico de los profesores y profesoras del bachillerato y que en el contexto actual es una necesidad de la Universidad y la sociedad para la construcción de relaciones pedagógicas basadas en la igualdad de género y en el respeto a los derechos humanos de todas las personas.

Figura 8.
Temáticas de formación docente que son de interés del profesorado de bachillerato



4.2 Intereses y necesidades de formación que el estudiantado de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades percibe en sus profesores

A continuación, se presenta el análisis de resultados de los reactivos que contestaron las y los estudiantes de los dos subsistemas de educación media superior que posee la UNAM. Cabe mencionar que las preguntas que se hicieron al estudiantado fueron en dos sentidos; por un lado, se les preguntó acerca de sus propios intereses, necesidades de formación, así como su experiencia en educación en línea y a distancia, de manera paralela también se les solicitó que identificaran aquellas situaciones que resultaran problemáticas en sus estudios en el contexto de la pandemia y los aspectos que consideraran debían mejorar sus profesores(as).

4.2.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del estudiantado de bachillerato

Al igual que en el caso del profesorado, se les pidió a las y los estudiantes de la ENP y el CCH que identificaran y ordenaran por prioridad, un conjunto de situaciones que pueden percibirse como problemáticas. Para ello, las situaciones que se presentaron fueron distintas a las del instrumento de profesores, puesto que se procuró que cada situación fuera más cercana al contexto y realidad que en el confinamiento pudieron estar viviendo el estudiantado.

Respecto a las situaciones que se consideraron para el caso del estudiantado estas fueron:

- Carga de actividades y tareas
- Disponibilidad de los materiales
- Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela
- Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia
- Interacción con el docente
- Situaciones personales y familiares
- Organización en los espacios y tiempos para estudiar

En la priorización que hicieron las y los estudiantes se observa que la situación que proporcionalmente es más vista como una problemática es la “Carga de actividades y tareas” con 36% de estudiantes de la ENP y 34% de estudiantes del CCH que colocaron la situación en el rango 1 de muy problemática. El resto de las situaciones que colocaron en el mismo rango se separan de esta, aunque destaca que en la situación de “Interacción con el docente” 20% del estudiantado de la ENP la identificó como muy problemática, mientras que 14% de las y los estudiantes del CCH lo calificaron de igual manera, siendo esta situación la que presentó en este rango una mayor diferencia (Tabla 6). Al sumar los rangos 1 y 2 se observa que el porcentaje que indicó la “Carga de actividades y tareas” en el caso del estudiantado de la ENP llega a 59% y 55% en estudiantes del CCH, en tanto, para la situación “Interacción con el docente” el porcentaje sumados los rangos 1 y 2 que la ven como problemática alcanza 42% en la ENP frente a 32% en CCH. Esta situación plantea diferentes dudas e hipótesis acerca de cómo se dio la interacción en ambos subsistemas, al respecto en el fascículo de este mismo estudio acerca de las interacciones³ se pueden tener algunas pistas para comprender dichas diferencias.

En contraste, la situación que el estudiantado identificó en un mayor porcentaje como menos problemática en el rango 7 fue la “Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela” con 28% y 27% de estudiantes de la ENP y el CCH que así lo señalan, y que al sumarse con el rango 6, estas proporciones alcanzan 54% en el estudiantado de la ENP por 51% del estudiantado del CCH.

³ Para consultar el fascículo “Las interacciones didácticas durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado” dirigirse a <https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Fasiculo-de-Interacciones-V11-2.pdf>

Tabla 6.
Percepción de situaciones como problemáticas por parte del estudiantado de bachillerato

Rango	Rango 1		Rango 2		Rango 3		Rango 4	
	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872
Situaciones problemáticas	36	34	23	21	15	15	10	11
Carga de actividades y tareas	20	14	22	18	19	19	15	17
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	14	17	18	18	19	17	16	15
Situaciones personales y familiares	12	15	11	12	12	13	15	13
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	12	12	16	19	20	18	18	17
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	3	4	5	6	8	8	12	13
Disponibilidad de los materiales	2	3	5	7	8	10	13	14

Nota: valores expresados en porcentajes

Rango	Rango 5		Rango 6		Rango 7	
	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,414	Estudiantes CCH n=3,873
Situación es problemáticas	7	8	5	6	4	5
Carga de actividades y tareas	11	13	7	10	6	9
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	14	14	10	11	9	8
Situaciones personales y familiares	16	15	14	12	20	20
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	14	13	11	11	9	10
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	18	18	26	24	28	27
Disponibilidad de los materiales	21	19	28	27	23	20

Nota: valores expresados en porcentajes

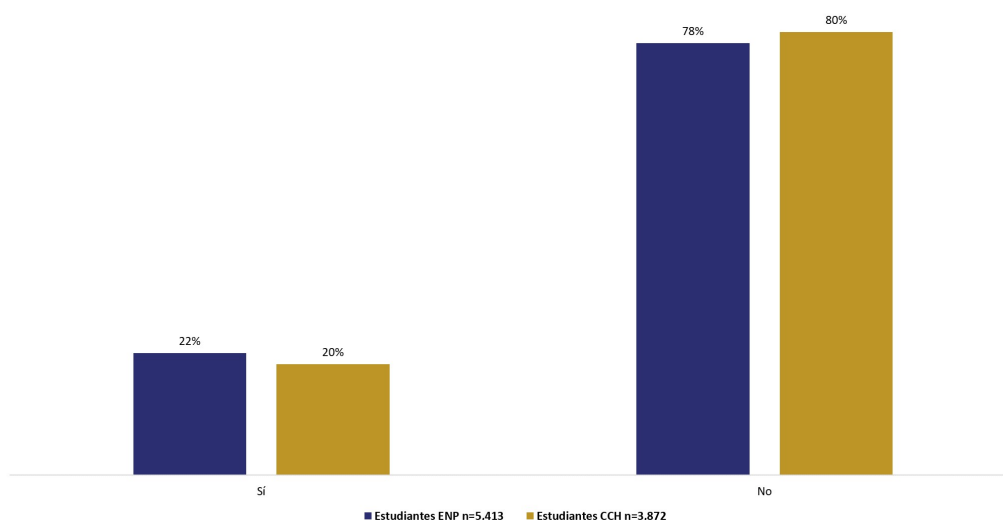
Es de observar que en la misma línea que el profesorado, las y los estudiantes identifican como más problemáticas aquellas situaciones que tienen que ver con el otro actor de la relación didáctica que es el docente, en cambio los aspectos que tienen que ver con la institución o los recursos no son percibidos como problemáticos, lo cual lleva a pensar en la crisis pedagógica que en los hechos pudo representar la pandemia y el confinamiento al romperse el estatus quo del proceso educativo. Esta situación cuestiona el tipo de acciones que en el contexto de la pandemia pudieron haberse realizado a nivel de los sistemas educativos donde la prioridad parece que estuvo en la capacitación en el uso de las tecnologías sobre los aspectos didácticos y pedagógicos.

4.2.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del estudiantado de bachillerato

En consonancia con lo explorado entre el profesorado se preguntó a las y estudiantes acerca de si tenían experiencia previa en la educación en línea y a distancia, aunque a diferencia de la pregunta para las y los profesores, en este caso se trató de una pregunta dicotómica sin opciones referidas a los roles de esta modalidad educativa. La razón de esto se debió a la edad y perfil del estudiantado, respecto a los resultados, como es esperable, la gran mayoría dijo no tener experiencia previa en esta modalidad, si bien un poco menos de una cuarta parte señaló sí tenerla (Figura 9).

Figura 9.

Experiencia previa del estudiantado de bachillerato en actividades en línea y a distancia



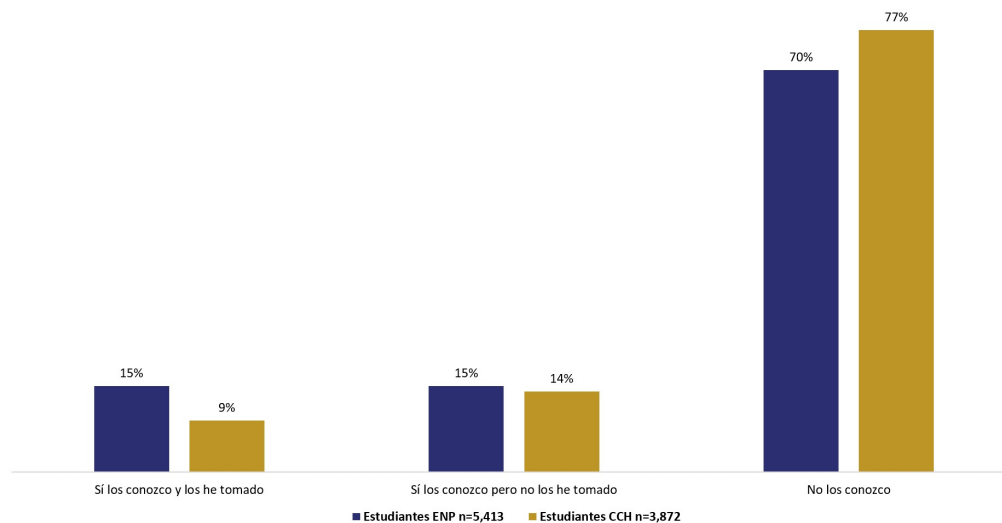
En el contexto que las respuestas a este reactivo dibujan, es valioso comprender la trascendencia que el pasar de una modalidad presencial cara a cara a un modelo de educación remoto y digital tuvo en el desarrollo de las capacidades del cuerpo estudiantil y que es un llamado a preservar lo alcanzado en estos tiempos de crisis y oportunidad.

En ese mismo sentido, también se exploró con el estudiantado su conocimiento y experiencia en torno a los **Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC)**, para lo cual se les preguntó en tres sentidos; si conocían los **MOOC**, si los conocían y los habían tomado o si los conocían, pero no los habían tomado.

De los resultados es de destacar que, a pesar de que la mayoría no conoce qué son los **MOOC**, especialmente entre el estudiantado de **CCH** con **77%** que dijo desconocerlos; llama la atención que en la **ENP** **30%** sí los conozca y que de estos **15%** haya tomado alguno, aunque no se sabe si lo concluyeron, situación que contrasta con los porcentajes registrados en el caso del **CCH** (**Figura 10**).

De esto será importante averiguar de qué manera el estudiantado accede a estos cursos, en qué plataformas los toma y cuáles son los temas de interés y que son de su atención, de forma paralela esto puede llevar a valorar a los **MOOC** como un apoyo que puede integrarse de distintas maneras en la formación del estudiantado.

Figura 10.
Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC)



• 4.2.3 Aspectos de mejora docente percibidos por el estudiantado

Para el caso del estudiantado se decidió que al ser ellas y ellos los sujetos principales de la acción docente era necesario abrir el espacio en la encuesta para que opinarán acerca de aquellos aspectos relacionados con la práctica de sus docentes, que consideraban como susceptibles de mejora.

De esta manera, en los resultados se identifica que hay consistencia entre lo que el estudiantado señaló como situaciones problemáticas con aquellos aspectos de mejora docente que perciben. Al respecto se destaca que el aspecto “Interacción y trato con los estudiantes” es considerado por 34% de las y los estudiantes de la ENP como el de mayor importancia para atender, aunque es de observar que en el CCH la proporción del estudiantado que opina en el mismo sentido se reduce al 27%, a pesar de ello en CCH este es el aspecto de mayor importancia (Tabla 7).

Llama la atención que cuando se suman los porcentajes de los rangos 1 y 2, los porcentajes aumentan para la ENP en 59% y para el CCH en 53%, es decir, más de la mitad del estudiantado considera el trato y a la interacción como el principal aspecto que sus profesores y profesoras deben mejorar. Así, este dato apela directamente al sentido y tipo de políticas de formación que será necesario construir y donde la opinión del estudiantado es clave para su pertinencia y relevancia.

A propósito de lo comentado, el segundo aspecto de mejora lo representa el “Empleo de distintas formas de evaluación”, ya que, de acuerdo a 39% del estudiantado de la ENP y 42% del estudiantado del CCH está es el segundo aspecto de importancia que el profesorado puede mejorar. Esta situación, junto con los resultados señalados en el párrafo anterior, es interesante puesto que de alguna manera refleja el interés por construir formas distintas, tal vez menos tradicionales, acerca de cómo desarrollar prácticas docentes que abarcan tareas clave de la docencia como son la interacción y la evaluación. Por otro lado, los aspectos relacionados con el trabajo propiamente disciplinar, así como el uso e incorporación de tecnologías son percibidos como importantes por un número menor de estudiantes que los aspectos ya señalados, alcanzando porcentajes de alrededor del 30%.

Resulta peculiar, aunque consistente con otros datos que aquí se reportan, que el aspecto de la incorporación de la perspectiva de género en la docencia sea identificado como muy importante por apenas 14% del estudiantado de la ENP y 16% de las y los estudiantes del CCH. En cambio, este es el aspecto que en una mayor proporción colocó en el rango 6 con 31% del estudiantado de la ENP y el CCH.

Al igual que en los casos de los intereses de formación docente y las situaciones problemáticas que identifican las y los estudiantes, el tema del género aparece en una posición más baja en importancia y presencia que lo que podría suponerse y que, además, en el actual contexto sociohistórico y educativo, es deseable.

Tabla 7.
Aspectos de mejora del profesorado según el estudiantado de bachillerato

Rango	Rango 1 (mayor importancia)		Rango 2		Rango 3	
	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872
Aspectos de mejora docente						
Interacción y trato con los estudiantes	34	27	25	26	14	15
Empleo de distintas formas de evaluación	18	21	21	21	20	19
Manejo y conocimiento de los contenidos de la clase	14	15	16	16	20	20
Uso de diferentes tecnologías digitales	15	14	13	12	16	14
Tratar de manera respetuosa e igualitaria a cada estudiante sin estereotipos debido al género (perspectiva de género)	14	16	13	12	13	13
Variedad y actualidad en las fuentes de información empleadas	7	7	12	13	17	19

Nota: valores expresados en porcentajes

Rango	Rango 4		Rango 5		Rango 6	
	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872	Estudiantes ENP n=5,413	Estudiantes CCH n=3,872
Aspectos de mejora docente						
Interacción y trato con los estudiantes	11	12	10	12	6	8
Empleo de distintas formas de evaluación	16	15	15	13	10	11
Manejo y conocimiento de los contenidos de la clase	20	21	18	17	12	11
Uso de diferentes tecnologías digitales	17	18	19	21	20	21
Tratar de manera respetuosa e igualitaria a cada estudiante sin estereotipos debido al género (perspectiva de género)	14	13	15	15	31	31
Variedad y actualidad en las fuentes de información empleadas	23	22	23	22	18	17

Nota: valores expresados en porcentajes

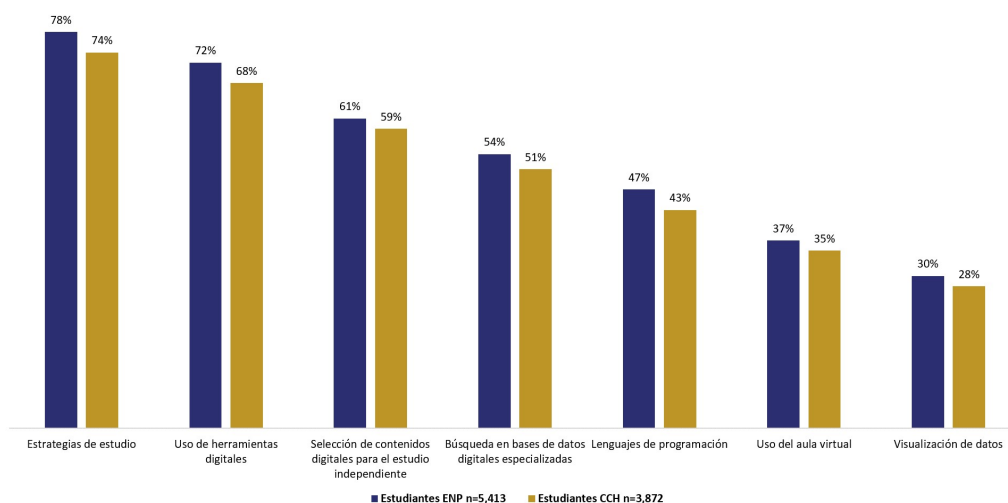
4.2.4 Temáticas de formación que son de interés para el estudiantado de bachillerato

De la misma forma que con el profesorado, se preguntó a las y los estudiantes acerca de sus intereses de formación. De los resultados, la temática que porcentualmente fue de mayor interés del estudiantado fue la de “Estrategias de estudio” con 78% en la ENP y 74% en el CCH. De esto se siguió la temática de “Uso de herramientas digitales” con 72% del estudiantado de la ENP y 68% del estudiantado del CCH que manifestó interés. De igual manera las temáticas de “Selección de contenidos digitales para el estudio independiente” y “Búsqueda en bases de datos digitales especializadas” fueron de interés para más del 50% del estudiantado (Figura 11).

Algunos planteamientos que estos datos sugieren es que el interés y preocupación del estudiantado, al menos en la coyuntura en la que contestaron la encuesta, estuvo en adquirir capacidades que les permitieran mejorar su estudio y desarrollar autonomía. De ahí que opciones como aprender lenguajes de programación o visualización de datos no resultaran de urgencia para el estudiantado. Será de interés analizar si con el tiempo estos intereses se mantuvieron o si cambiaron en algún sentido.

Figura 11.

Temáticas de formación que son de interés del estudiantado de bachillerato



5. La formación docente en licenciatura

En este apartado se presentan los resultados en torno a las necesidades e interesantes de formación docente que el profesorado y estudiantado del nivel licenciatura reportaron. La presentación de la información se organizó en función de las áreas de conocimiento en las que están divididos los programas para este nivel y que son: Área 1) Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías; Área 2) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Área 3) Ciencias Sociales, y Área 4) Humanidades y de las Artes. Cabe destacar que, en el caso del estudiantado al igual que en bachillerato, además de preguntarles por sus intereses de formación, también se exploraron sus percepciones acerca de aquellos aspectos que sus profesores y profesoras podrían mejorar a través de la formación docente.

Con relación a la participación y el número de respuestas obtenidas, como se puede ver en la [Tabla 8](#), el mayor número de respuestas obtenidas fue del área 3, seguido del área 2, área 1 y finalmente del área 4. Para el caso del tamaño de las muestras alcanzadas por área de conocimiento⁴, esta se corresponde con el tamaño de la matrícula registrada por la [Dirección General de Administración Escolar \(DGP-UNAM, 2021\)](#).

En relación con el profesorado se obtuvieron 1,102 respuestas. Sin embargo, no se pudo hacer el mismo ejercicio comparativo que con el estudiantado ya que la estadística oficial no presenta el dato de número o porcentaje de personal académico por área del conocimiento. No obstante, a partir del tamaño de las poblaciones de estudiantes se puede asumir que hay correspondencia.

⁴ Para consultar el diseño de la muestra consultar el Panorama General del estudio. Disponible en https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09.pdf

Tabla 8.**Respuestas de las y los profesores y las y los estudiantes por área de conocimiento**

	Profesorado	Estudiantado	
	Respuestas válidas	Respuestas válidas	Tamaño de la matrícula
Área 1 Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías	270	1,770 (3%)	45,740
Área 2 Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	273	1,839 (3%)	65,342
Área 3 Ciencias Sociales	324	3,296 (4%)	87,123
Área 4 Humanidades y de las Artes	235	995 (5%)	19,603
Total	1,102	7,900	217,808

Nota: Datos correspondientes a la Agenda Estadística de la UNAM, 2020.
<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2020/pdf/Agenda2020.pdf>

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos, así como el análisis de distribución de las variables que se incluyen en este informe tanto para el caso de profesores como de estudiantes. La tabla incluye los valores de ji cuadrada para las variables de estudio, esta información fue de utilidad a fin de organizar la presentación de los datos puesto que esta medida sugiere relaciones de dependencia e independencia en función de una variable de agrupación que, para este caso, fue el área de conocimiento.

Tabla 9.

Análisis descriptivo y de distribución de las respuestas del profesorado de licenciatura

	N	Mín	Máx	Media	Desv est	Ji-c ⁵
Percepción de situaciones problemáticas						
Rango 1 (Situación más problemática)	1,102	1	6	2.61	1.796	0.217
Rango 2	1,102	1	6	3.57	1.703	0.517
Rango 3	1,102	1	6	3.75	1.662	0.517
Rango 4	1,102	1	6	3.70	1.595	0.499
Rango 5	1,102	1	6	3.70	1.570	0.460
Rango 6	1,102	1	6	3.67	1.629	0.024
Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia						
Como estudiante	1,102	1	2	–	–	0.121
Como docente	1,102	1	2	–	–	0.001
Como desarrollador o experto en contenidos	1,102	1	2	–	–	0.017
Como diseñador(a) de cursos	1,102	1	2	–	–	0.285
Como administrador o gestor de plataforma de aprendizaje (moodle, blackboard, canvas, etc.)	1,102	1	2	–	–	0.004
Temáticas de los cursos, talleres o diplomados tomados en los últimos dos años (2018-2020)						
Uso de las tecnologías digitales en educación	1,102	1	2	–	–	0.149
Diseño de actividades didácticas	1,102	1	2	–	–	0.002
Evaluación del aprendizaje	1,102	1	2	–	–	0.016
Perspectiva de género	1,102	1	2	–	–	0.014
Actualización en su disciplina (estadística, uso de software, uso de técnicas, etc.)	1,102	1	2	–	–	0.050
Experiencia en cursos MOOC						
Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC)	1,102	1	2	–	–	0.013

⁵ El valor de significancia $p > 0.05$ establece la *independencia* de los grupos (área de conocimiento) respecto de la variable, mientras que valores menores $p < 0.05$ sugieren *dependencia*.

Formación recibida durante la pandemia						
Percepción de la utilidad de la formación docente recibida durante la pandemia	1,102	1	4	2.11	0.664	0.000
Calificación dada a las entidades y dependencias académicas donde recibieron formación						
Facultad o Escuela	1,102	1	6	3.78	1.266	0.005
Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (antes CUAED y CODEIC)	1,102	1	6	4.35	1.271	0.267
Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC)	1,102	1	6	4.40	1.572	0.082
Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)	1,102	1	6	4.13	1.603	0.001
Dirección General de Biblioteca y Servicios Digitales (DGB)	1,102	1	6	4.35	1.620	0.000
Difusión cultural	1,102	1	6	4.41	1.813	0.566
Intereses de formación						
Diseño de situaciones didácticas o actividades de aprendizaje para educación en línea y a distancia	1,102	1	2	–	–	0.188
Uso educativo del aula virtual	1,102	1	2	–	–	0.000
Instrumentos y estrategias de evaluación para la educación en línea y a distancia	1,102	1	2	–	–	0.000
Uso de tecnologías digitales en la educación	1,102	1	2	–	–	0.108
Incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza	1,102	1	2	–	–	0.000
Identificación y atención a estudiantes en situación de apoyo psicológico y emocional	1,102	1	2	–	–	0.420
Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes	1,102	1	2	–	–	0.069

Tabla 10.

Análisis descriptivo y de distribución de las respuestas del estudiantado de licenciatura

	N	Mín	Máx	Media	Desv est	Ji-c ⁶
Percepción de situaciones problemáticas						
Rango 1 (Situación más problemática)	7,901	1	7	3.63	2.304	0.000
Rango 2	7,901	1	7	3.93	2.290	0.000
Rango 3	7,901	1	7	3.93	2.140	0.000
Rango 4	7,901	1	7	3.96	1.984	0.838
Rango 5	7,901	1	7	4.06	1.803	0.000
Rango 6	7,901	1	7	4.23	1.657	0.000
Rango 7	7,901	1	7	4.25	1.635	0.000
Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia						
Previo a la contingencia los estudiantes contaban con experiencia previa en educación en línea y a distancia	7,901	1	2	–	–	0.175
Experiencia y conocimiento de Cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés)						
Sí los conozco y los he tomado	7,901	1	2	–	–	0.000
No los conozco	7,901	1	2	–	–	0.000
Sí los conozco pero no los he tomado	7,901	1	2	–	–	0.379
Aspectos de mejora docente percibidos por el estudiantado						
Rango 1 (mayor importancia)	7,901	1	6	3.85	1.705	0.000
Rango 2	7,901	1	6	3.72	1.802	0.004
Rango 3	7,901	1	6	3.40	1.784	0.000
Rango 4	7,901	1	6	3.30	1.731	0.029
Rango 5	7,901	1	6	3.24	1.679	0.000
Rango 6	7,901	1	6	3.50	1.436	0.000

⁶ El valor de significancia $p > 0.05$ establece la *independencia* de los grupos (área de conocimiento) respecto de la variable, mientras que valores menores $p < 0.05$ sugieren *dependencia*.

Temáticas de formación que son de interés del estudiantado						
Búsqueda en bases de datos digitales especializadas	7,901	1	2	–	–	0.209
Uso de herramientas digitales	7,901	1	2	–	–	0.371
Estrategias de estudio	7,901	1	2	–	–	0.000
Selección de contenidos digitales para el estudio independiente	7,901	1	2	–	–	0.000
Uso del aula virtual	7,901	1	2	–	–	0.086
Visualización de datos	7,901	1	2	–	–	0.000
Lenguajes de programación	7,901	1	2	–	–	0.000

A partir de la información que aquí se presenta es posible identificar las coincidencias y afinidades de las respuestas recibidas por el profesorado y el estudiantado, así como las diferencias y contrastes respecto a lo respondido. La intención es poder valorar las respuestas desde los diferentes actores que participaron en la encuesta con el fin de conocer de una manera más integral los retos que la pandemia durante el confinamiento supuso, así como proyectar los desafíos que en la era del posconfinamiento, la pandemia continúa representando respecto a las necesidades de formación del cuerpo docente universitario.

5.1 Intereses y necesidades de formación docente en el profesorado de licenciatura

A continuación, se presenta el análisis de resultados de los reactivos de formación docente que el profesorado de licenciatura contestó. En ese sentido, lo que se procuró al mostrar los resultados fue poner la luz sobre las coincidencias y contrastes de lo respondido por las y los profesores en cada una de las áreas de conocimiento en que se dividen los estudios en este nivel educativo.

5.1.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del profesorado de licenciatura

Para el caso de licenciatura y a diferencia del bachillerato, en el reactivo que explora la percepción de situaciones asociadas a las prácticas y condiciones docentes como problemáticas, se incluyeron solamente seis situaciones, excluyendo la situación de problemas de conexión, ya que se consideró que, a la luz de los resultados de bachillerato, esta opción aportaba poca información para un acercamiento más complejo a las situaciones problemáticas a las que el profesorado se enfrentó.

De esta manera las variables que se exploraron para este nivel fueron:

- Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases.
- Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela.
- Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia.
- Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela.
- Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente.
- Involucramientos y participación de mis estudiantes.

Respecto a los resultados se observa que la situación “Involucramiento y participación de mis estudiantes” es la situación que el profesorado de las cuatro áreas identifica como más problemáticas. Aunque en cada caso más del 40% del profesorado señala esta situación como muy problemática, son las y los profesores del **área 3 de Ciencias Sociales** los que alcanzan la mayor proporción que considera al involucramiento como el principal problema con 49% de quienes contestaron, seguido del 44% del profesorado del **área 2 de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud**; 43% del profesorado del **área 1 de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías** y 42% del profesorado del **área 4 de Humanidades y de las Artes** (Tabla 11).

Estos porcentajes se elevan a más del 60% en todas las áreas cuando se suman los rangos 1 y 2 y alcanzan una mayor proporción en los casos de las y los profesores de área 1 y 3.

El resto de las situaciones, aunque también fueron consideradas como muy problemáticas, los porcentajes de las y los profesores que las consideraron de esta manera fueron mucho menores que en el primer caso. No obstante, es de destacar las diferencias que se registran en las situaciones en función del área, así, por ejemplo, en la situación “Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad a distancia” es registrada como problemática por 20% del profesorado del área 2, la misma situación es percibida como muy problemática por sólo 13% del profesorado del área 3, en tanto 25% del profesorado del área 4 es la que en mayor proporción coloca a esta situación en el rango 6, es decir, como la situación menos problemática.

También destaca que, mientras 15% del profesorado de las áreas 3 y 4 calificaron como muy problemática la situación de la “Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela”, este porcentaje se reduce al 10% entre profesores(as) del área 2. Estos datos permiten entender que la pandemia si bien tuvo situaciones y desafíos comunes que el profesorado identificó en mayor proporción con el reto didáctico de involucrar al estudiantado, sí

existieron diferencias en la manera en cómo los recursos y apoyos se organizaron y pusieron a disposición del profesorado en función de su área de conocimiento y con ello de las entidades académicas a las que pertenecen.

Por otro lado, el dato que revela el reto pedagógico al que el profesorado se enfrentó durante el confinamiento es una invitación a reflexionar en torno a la manera en la que el proceso y las prácticas de enseñanza se trastocaron y requirieron una reconfiguración que a la fecha no se conoce suficiente cómo es que se dio o de qué manera el profesorado salvó esta situación. Así como los costos que esto conllevó y que posiblemente aún se ven reflejados en las problemáticas a las que el estudiantado y el profesorado se está enfrentando en el retorno a la presencialidad cara a cara.

Tabla 11.
Percepción de situaciones como problemáticas por parte del profesorado de licenciatura

Rango	Rango 1 (más problemática)				Rango 2		
	Profesores(as) Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270	Profesores(as) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Profesores(as) Ciencias Sociales n=324	Profesores(as) Humanidades y de las Artes n=285	Profesores(as) Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270	Profesores(as) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Profesores(as) Ciencias Sociales n=324
Situaciones problemáticas							
Involucramiento y participación de mis estudiantes	43	44	49	42	22	17	18
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	16	20	13	15	20	18	21
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	14	10	15	15	10	15	10
Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	10	14	9	10	12	15	17
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	9	6	10	8	20	22	21
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	7	6	6	9	16	14	14

Nota: valores expresados en porcentajes

Rango	Rango 3				Rango 4			
	Profesores(as) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Profesores(as) Ciencias Sociales n=324	Profesores(as) de las Humanidades y de las Artes n=235	Profesores(as) Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270	Profesores(as) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Profesores(as) Ciencias Sociales n=324	Profesores(as) de las Humanidades y de las Artes n=235	Profesores(as) Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270
Situaciones problemáticas								
Involucramiento y participación de mis estudiantes	17	12	14	9	10	8	9	9
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	17	18	15	14	17	14	16	16
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	12	15	14	17	14	17	19	19
Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	15	16	17	20	15	18	20	20
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	25	21	23	19	18	17	17	17
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	14	17	16	20	27	26	18	18

Nota: valores expresados en porcentajes

Rango	Rango 3				Rango 4			
	Profesores(as) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Profesores(as) Ciencias Sociales n=324	Profesores(as) de las Humanidades y de las Artes n=235	Profesores(as) Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270	Profesores(as) Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Profesores(as) Ciencias Sociales n=324	Profesores(as) de las Humanidades y de las Artes n=235	Profesores(as) Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270
Situaciones problemáticas								
Involucramiento y participación de mis estudiantes	17	12	14	9	10	8	9	9
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	17	18	15	14	17	14	16	16
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	12	15	14	17	14	17	19	19
Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	15	16	17	20	15	18	20	20
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	25	21	23	19	18	17	17	17
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	14	17	16	20	27	26	18	18

Nota: valores expresados en porcentajes

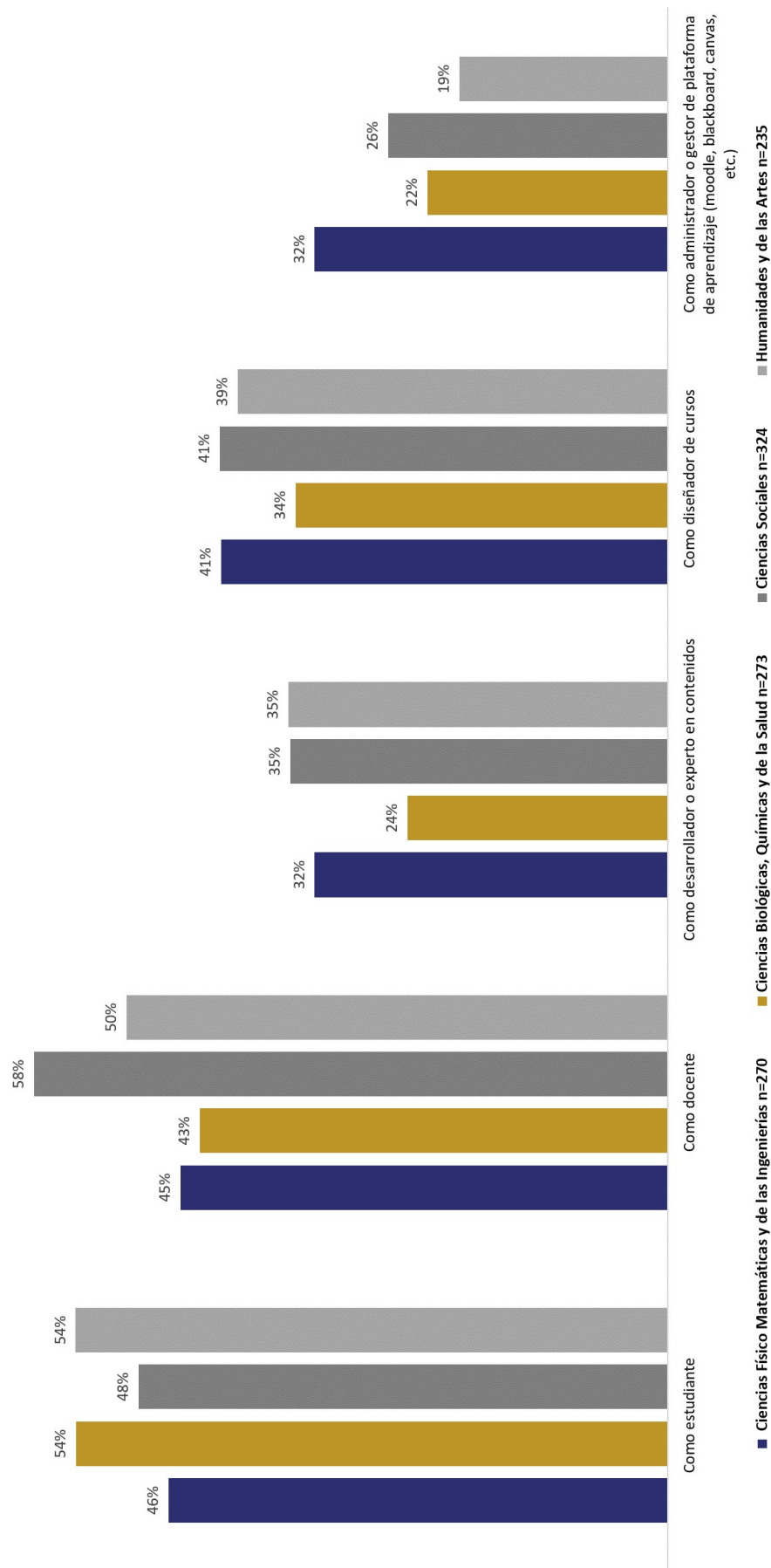
5.1.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del profesorado de licenciatura

Los resultados acerca de la experiencia previa que se obtuvieron permiten registrar el espectro de trayectorias que el profesorado registra en función del área de conocimiento en el que imparte clases. Si bien, el grueso de esta experiencia se concentra en los roles de estudiantes y profesor, donde son las y los profesores de las áreas 3 y 4 quienes registran un mayor porcentaje como estudiantes, mientras que la mayor experiencia como profesor la registró el profesorado del área 3. También es de observar las diferencias que en las otras funciones registran, así, mientras que en la función de “Desarrollador o experto en contenido” la mayor proporción de profesoras y profesores que señalaron tener experiencia en esta función son profesores(as) de las áreas 3 y 4, en la función de “Diseñador de cursos” el mayor porcentaje se corresponde a profesores(as) de área 1 y 3. En tanto el rol de administración de redes sociales alcanza el mayor porcentaje entre profesoras y profesores del área 1 (Figura 12).

Aunque la mayoría del profesorado señaló tener experiencia en las diferentes facetas del trabajo en línea y a distancia, un porcentaje importante no cuenta con esta experiencia. Por otro lado, si bien a partir de la pandemia y el confinamiento se puede afirmar que la totalidad del cuerpo docente que impartió clases durante este tiempo cuenta con alguna experiencia en la educación en línea y a distancia, es necesario no olvidar que su tránsito hacia la educación remota y de emergencia se dio en muchos casos sin una experiencia previa y que las capacidades desarrolladas fueron, en algunos casos, resultado de procesos fortuitos, informales y coyunturales.

De esto surge la pregunta y urgencia para identificar qué porcentaje del universo de profesoras y profesores recibió y se encuentra recibiendo formación que los habilite para desplegar su trabajo docente no sólo en modalidades en línea o a distancia, sino en formatos híbridos, multi e intermodales que les permita, a diferencia del periodo de confinamiento, transitar con suficientes herramientas y formación a distintas modalidades educativas ante nuevas eventualidades que impliquen modificar el modelo tradicional de entrega de la educación.

Figura 12.
Experiencia previa del profesorado de licenciatura en actividades educativas en línea y a distancia



5.1.3 Formación recibida durante la pandemia por parte del profesorado de licenciatura

Respecto a la formación que las y los profesores declararon haber recibido de manera previa y hasta el momento del confinamiento (2018-2020) destaca como temática principal el “Uso de tecnologías en educación” con 78% del profesorado del área 1 que así lo señaló, seguido del 76% del profesorado de área 2, 71% del profesorado de área 3 y 72% del profesorado del área 4 (Figura 13).

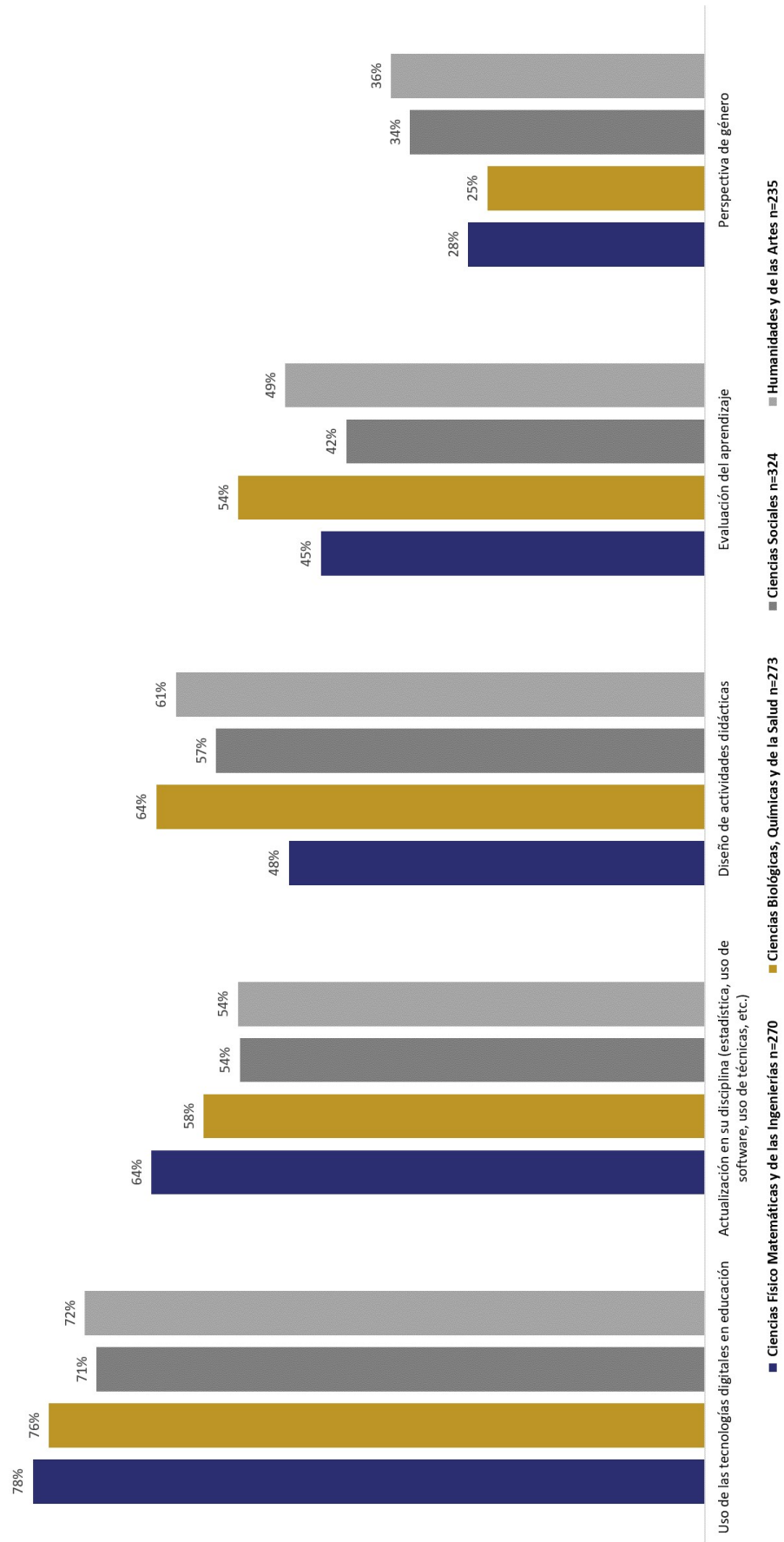
La “Actualización en su disciplina” es la segunda temática que el profesorado declaró en mayor proporción haber recibido como formación, al igual que en el uso de tecnologías las y los profesores del área 1 son los que en un mayor porcentaje se formaron en esta temática. En contraste, las y los profesores de las áreas 2 y 3 son los que en proporción señalaron haber recibido formación en la temática de “Diseño de actividades didácticas”.

A diferencia del profesorado de bachillerato, en el caso del profesorado de licenciatura, aunque los porcentajes son considerablemente altos, son menores comparados con el porcentaje de profesoras y profesores que recibieron formación en estas temáticas en el nivel del bachillerato. No obstante, y al igual que en el caso de bachillerato, las temáticas de “Evaluación del aprendizaje” y sobre todo de “Perspectiva de género” son en las que porcentualmente menos profesoras y profesores declararon haberse formado.

Llama la atención que en el caso de la temática de “Perspectiva de género” quienes en menor medida señalaron haberse formado fueron las y los profesores de las áreas 1 y 2, en contraste el profesorado de las áreas 3 y 4 alcanzó porcentajes mayor al 30% de quienes contestaron. Sin embargo, estos porcentajes reflejan una exigua penetración de la importancia de formarse en perspectiva de género como parte de la formación docente y que es contrastable con las temáticas de uso de tecnologías y actualización en la disciplina en las que más de tres cuartas partes señalaron haberse formado.

También es de hacer notar que en la temática de perspectiva de género el porcentaje de profesores(as) de licenciatura que ha recibido formación es menor que en el caso de bachillerato, asimismo surge la duda acerca de las razones del alcance limitado que esta temática ha tenido y si esto se debe a una escasez de oferta o a una falta de interés, e incluso a la ausencia de políticas de formación, que cabe señalar ha venido cambiando a partir de la creación de la Coordinación de Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM.

Figura 13. *Temáticas de los cursos, talleres o diplomados tomados por el profesorado de licenciatura en los últimos dos años (2018-2020)*



Por otra parte, el hecho de que en la formación que recibieron las y los profesores la temática que estuvo más presente fue la de uso de tecnologías sobre la de diseño de actividades didácticas puede ser un indicio del énfasis que el profesorado le da al empleo de las tecnologías digitales frente a la importancia del desarrollo de capacidades didácticas y pedagógicas en el que el uso de tecnologías no está en el centro del propósito formativo sino como parte de una práctica docente, y con esto didáctica, en el que las tecnologías tienen un carácter secundario —no menos importante— y por tanto, auxiliar en el desarrollo y formación docente.

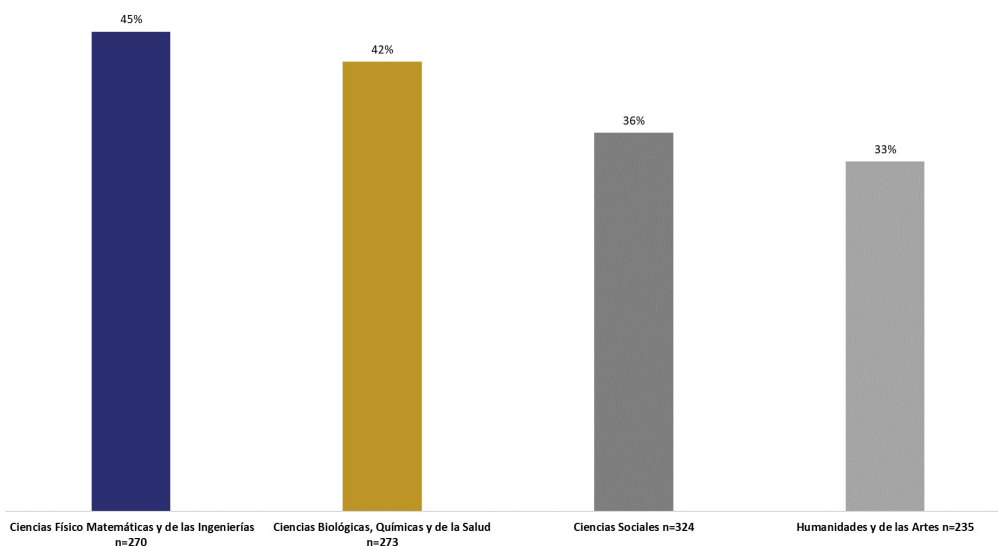
Como parte de la formación recibida también se les preguntó a las y los profesores si en el mismo periodo (2018-2020) había tomado algún **Curso abierto masivo en línea (MOOC)**, por sus siglas en inglés). De los resultados obtenidos es de observar las diferencias en los porcentajes del profesorado que por área de conocimiento señaló el haber tomado un **MOOC**.

Aunque en ninguna de las áreas la proporción que tomó un **MOOC** es mayoría, resalta que son las y los profesores pertenecientes al área 1 los que en mayor porcentaje señalaron haber tomado un **MOOC** con **45%** que contestaron en este sentido, a estos le siguen las y los profesores del área 2 con **42%**, las y los profesores del área 3 con **36%** y finalmente las y los profesores del área 4 con **33%** (Figura 14).

Estos datos son relevantes porque ayudan a ver la penetración que han tenido los **MOOC** en el desarrollo de las capacidades del profesorado y de qué manera el área de conocimiento influye para que esto se presente. Esto a pesar de las carencias en la información recolectada, por ejemplo, temáticas de los **MOOC** tomados, plataformas en las que cursaron, número de cursos tomados, si se concluyeron, así como el propósito con el que los tomaron, si como parte de su formación profesional o docente. A pesar de ello, la información obtenida abre el espacio a nuevas investigaciones, que contesten las preguntas antes realizadas, y que en el contexto del postconfinamiento permitan profundizar en describir y entender las maneras en como las y los profesores toman los **MOOC** y si eventualmente son insumos o están articulados como parte de su formación y práctica docente.

Figura 14.

Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC)



5.1.4 Percepción de la calidad de la formación docente recibida por parte del profesorado de licenciatura

El propósito de la formación docente está directamente vinculado a la utilidad que perciben quienes toman dicha formación, es decir, el cumplimiento de objetivos de un curso, taller o cualquier configuración que la formación docente tome es una valoración que corresponde hacer tanto a quien la imparte como a quien la recibe. En ese sentido se le preguntó al profesorado acerca de cómo valoraban la formación tomada durante el tiempo de la pandemia y el confinamiento. De igual manera se les pidió que en caso de que a la fecha de contestar el cuestionario no habían recibido formación, lo señalaran.

Acerca de los resultados es de destacar que en las cuatro áreas hay una valoración de la mayoría que es positiva respecto a la utilidad que le confieren a la formación recibida, aunque destacan las diferencias asignadas por área de conocimiento. Mientras que el profesorado del área 2 es quién en mayor proporción califica como muy útil la formación recibida con 68% de las y los profesores que así lo señalan, en el caso del profesorado del área 4 este porcentaje se reduce a 52%, es decir, 16 puntos porcentuales menos que el área 2.

Contrariamente no es el área 4 quien señaló que la utilidad de los cursos fue poca, quienes calificaron en mayor porcentaje a la formación recibida como poco útil fueron las y los profesores del área 1 con 28% que lo hizo por 27% del profesorado del área 4 que opinó en el mismo sentido, en tanto las y los profesores del área 3 fueron quienes en menor porcentaje señalaron lo mismo con 16%. Cabe destacar que el porcentaje de profesores(as) que calificaron con una utilidad nula la formación recibida en ningún caso superó el 3% de quienes contestaron (Figura 15).

Por otra parte, destacan los porcentajes de las y los profesores que indicaron no haber tomado ningún curso de formación docente en el momento de la pandemia cuando se hizo el levantamiento. De esta manera, entre el profesorado del área 4 el porcentaje alcanza **19%**, seguido del profesorado de área 3 con **18%**, el profesorado del área 1 con **14%** y finalmente el profesorado del área 2 con **9%**, es decir, una diferencia de diez puntos porcentuales entre área 2 y 4.

Estos datos ayudan a poner en perspectiva los esfuerzos realizados por la Universidad de impulsar la formación del personal docente que, como se puede ver, tiene impactos diferenciados según área de conocimiento, ya que como se observa, en general, el valor que se le dio a la formación fue alto más no homogéneo, aun así, existen amplios porcentajes que tienen una opinión diferente acerca de la utilidad o que no han recibido formación. Lo anterior es una materia pendiente que apela a la importancia de constituir una política universitaria de formación docente que empieza a tomar forma con la creación de nuevas instancias encargadas de esta tarea como el caso del **Centro de Formación y Profesionalización Docente (CFPD)** o la **Red Universitaria de Formación Docente**, entre otras iniciativas.

Para complementar estos datos, la **Tabla 12** muestra la calificación que el profesorado de cada área de conocimiento otorgó a las distintas entidades y dependencias académicas de las que recibieron algún tipo de apoyo. De los resultados se infiere que, en función de la opción “No aplica” fueron las facultades y escuelas las que tuvieron más presencia con el profesorado de cada área. De igual manera, las facultades y escuelas fueron las que alcanzaron un mayor porcentaje de profesoras y profesores que calificaron su apoyo como excelente, aunque es de destacar que existen diferencias entre la proporción que así lo señaló en cada área.

Al respecto es el profesorado del área 3 quien en mayor proporción calificó el apoyo de su entidad como excelente con **65%** que así lo señala, lo cual contrasta con el profesorado del área 4 que registra el menor porcentaje que califica el apoyo de su facultad o escuela como excelente con **51%** que opina en este sentido. Acerca de este último dato es de destacar que en los casos del profesorado de área 4 y del profesorado del área 2, estos le dan una mayor calificación a la **CUAIEED** que a su propia facultad o escuela con **55%** de las profesoras y profesores de área 4 y con **63%** de profesoras y profesores del área 2 que califican al apoyo de la Coordinación como excelente.

Figura 15.
Opinión del profesorado acerca de la utilidad de los cursos de formación tomados durante la pandemia

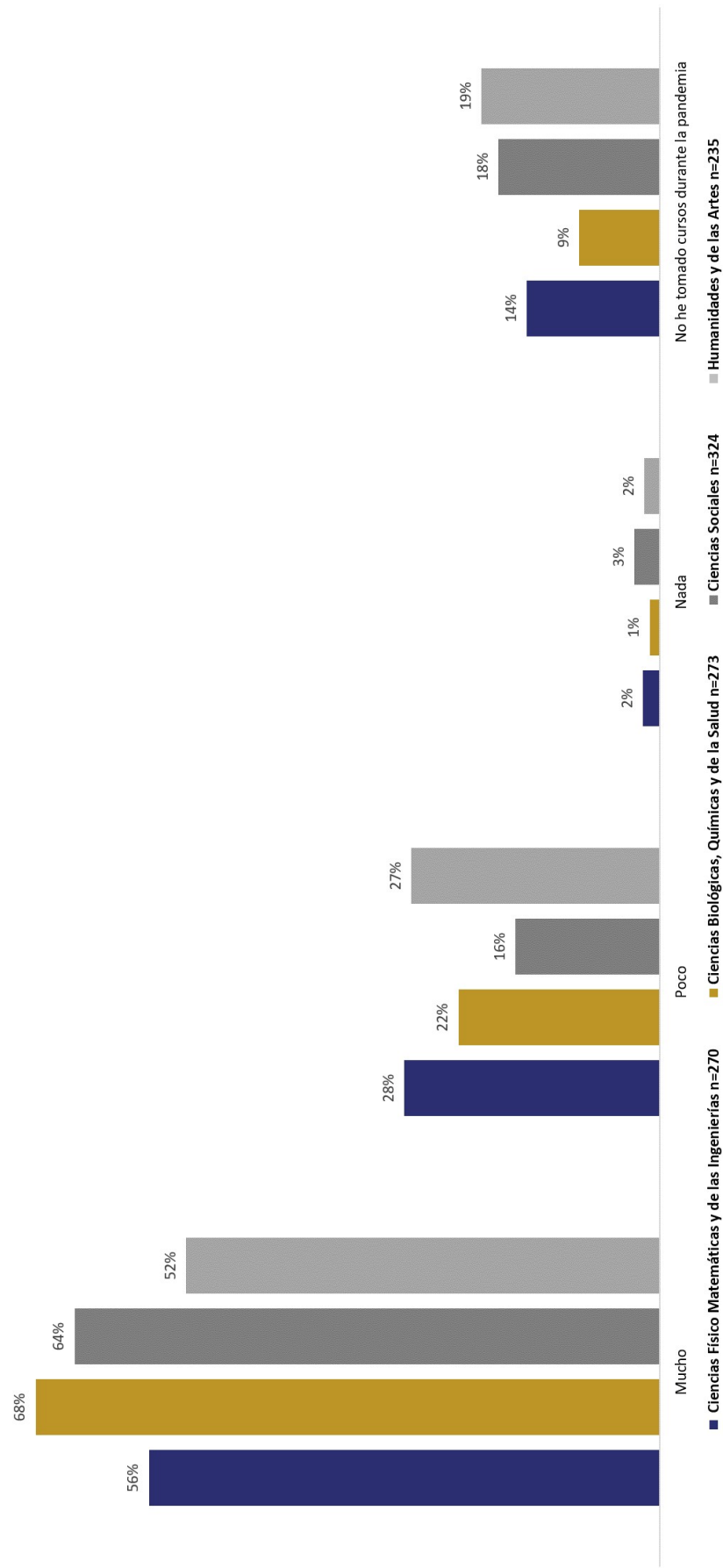


Tabla 12.

Calificación del profesorado de licenciatura acerca del apoyo recibido por parte de su escuela o dependencias

Rango	Excelente 5 - 4					3		
	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Ciencias Sociales n=324	Humanidades y de las Artes n=235	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270		Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Ciencias Sociales n=324
Entidad o dependencia académica								
Facultad o escuela	57	61	65	51	20	19	20	25
Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (antes CUAED y CODEIC)	56	63	55	55	19	14	14	14
Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)	34	43	42	31	18	14	17	17
Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC)	34	37	34	25	18	14	18	13
Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información (DGBSDI)	29	48	30	28	19	13	14	13
Difusión cultural	15	19	17	18	17	15	11	11

Nota: valores expresados en porcentajes

Rango	Pésimo 2 - 1					No aplica		
	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Ciencias Sociales n=324	Humanidades y de las Artes n=235	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=270		Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=273	Ciencias Sociales n=324
Entidad o dependencia académica								
Facultad o escuela	20	15	12	18	3	5	3	6
Coordinación de Universidad Abierta Innovación Educativa y Educación a Distancia (antes CUAED y CODEIC)	8	8	10	8	17	15	21	23
Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)	26	15	17	16	22	28	24	36
Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de la Información y la Comunicación (DGTIC)	16	12	16	15	32	37	32	47
Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información (DGBSDI)	19	10	19	17	33	29	37	42
Difusión cultural	22	16	23	20	46	50	48	51

Nota: valores expresados en porcentajes

De igual manera se observa que en el caso del resto de las dependencias, los porcentajes de profesoras y profesores que califican su apoyo como excelentes se distancian del porcentaje que lo hace en el mismo sentido en los casos de las facultades y escuelas, así como de la [CUAIEED](#), es decir, que en el caso del profesorado de licenciatura que contestó, hubo una mayor presencia de la Coordinación en el profesorado que otras dependencias. Situación que difiere con las respuestas que dieron las y los profesores de bachillerato donde la tercera dependencia que alcanzó un mayor porcentaje de profesores(as) que calificaron a sus apoyos como excelentes fue la [DGTIC](#) pero que en el caso del profesorado el tercer lugar lo ocupa la [DGAPA](#).

Destacan las diferencias que existen sobre esto, en función del área en función del área de conocimiento, pues mientras **17%** y **15%** del profesorado de las áreas 1 y 2 señalaron la opción no aplica en el caso de la [CUAIEED](#), el porcentaje que optaron por la misma opción del profesorado de las áreas 3 y 4 se incrementa al **21%** y **23%** respectivamente. De igual forma se observan diferencias entre la proporción que calificó como excelente el apoyo de la [DGAPA](#) entre profesores(as) de área 1 y 4 con **34%** y **31%** respectivamente, frente al **43%** del profesorado del área 2 y **42%** del profesorado del área 3 que calificó en el mismo sentido. Es de hacer notar que el profesorado del área 2 fue el que alcanzó un mayor porcentaje que señaló como excelente el apoyo ofrecido por la [Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales \(DGBSD\)](#) con **48%** del profesorado que así lo apuntó, porcentaje superior al del resto del profesorado de las otras áreas.

De esto, también se distingue el porcentaje de profesores que señaló al apoyo que recibieron como pésimo, siendo las y los profesores del área 1 quienes alcanzaron los mayores porcentajes al calificar como pésimos los apoyos otorgados a su facultad o escuela con **20%** que así lo considera, seguido de la [DGAPA](#) con **26%** del profesorado que lo calificó de la misma forma. Vale mencionar que, de todas las entidades y dependencias, la que alcanza un menor porcentaje de profesoras y profesores que calificaron como pésimo el apoyo otorgado, la Coordinación es la que tiene menores porcentajes.

Más allá de la calificación que el profesorado le dio a las entidades y dependencias que ofrecieron de manera directa y por atribuciones normativas o de manera indirecta y generalizada algún tipo de apoyo a las y los profesores. Lo que es de resaltar, es el valor y trascendencia que tuvo para el profesorado el hecho de que no sólo las propias facultades o escuelas a las que pertenecen los profesores(as), participaran de su formación sino que este apoyo también proviniera de las dependencias y con ello la conciencia de la enseñanza como una actividad compleja que para su correcto desarrollo requiere, del concurso de otros actores institucionales que le permitan al profesorado realizar, en las mejores condiciones y con todos los apoyos, su tarea principal.

5.1.5 Temáticas de interés de la oferta de formación docente por parte del profesorado de licenciatura

Además de dar cuenta de la experiencia y formación que el profesorado tuvo durante y previo a la contingencia, también se decidió abordar sus intereses como una forma de obtener información que sirviera para constituir una oferta de formación y profesionalización docente que sea pertinente para el profesorado, a la vez de atender aquellas necesidades institucionales que la Universidad requiere que su comunidad académica posea.

Respecto a los resultados destaca el amplio interés que el profesorado de las cuatro áreas tiene sobre la mayoría de las temáticas que se propusieron en el reactivo, cabe destacar que el reactivo no es restrictivo y que muy posiblemente existan otras temáticas que son de igual interés del profesorado pero que, por diseño del reactivo, no fue posible identificar.

De las temáticas planteadas, la que alcanzó un porcentaje superior al 50% en el interés del profesorado de las cuatro áreas fue la de “Diseño de situaciones didácticas o actividades de aprendizaje para educación en línea y a distancia” con 67% de las y los profesores de área 2 que opinan de esta forma, seguido del 65% del profesorado de área 1, 64% del profesorado de área 3 y 58% del profesorado de área 4. Por su parte, la temática “Instrumentos y estrategias de evaluación para la educación en línea y a distancia” es la segunda temática que alcanza un mayor porcentaje de interés por parte del profesorado, especialmente entre el profesorado del área 2 con 71% de las y los profesores que refirieron tener interés y que contrasta con el profesorado del área 4 donde 43% del mismo señaló estar interesado.

En el caso del “Uso de tecnologías digitales en educación” el porcentaje del profesorado que manifiesta mayor interés se centra en el que pertenece al área 2 con 64% y el área 3 con 61%, que contrasta con lo señalado por las y los profesores del área 4 con 56% por 51% del profesorado del área 1. En tanto en la temática de “Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes” el porcentaje de las y los profesores que manifiestan interés alcanza al 51% en área 2, seguido del 48% del profesorado del área 1, 45% del profesorado del área 3 y 39% del área 4 (Figura 16).

De los resultados es de llamar la atención que, en el caso del diseño didáctico, los instrumentos y estrategias de evaluación y el uso de tecnologías digitales en educación, el profesorado que demuestra mayor interés es el de área 1. De igual manera se identifica que son las y los profesores del área 4 los que proporcionalmente manifiestan un menor interés en todas las temáticas de formación que se les presentaron.

Estos resultados contrastan a su vez con lo reportado por los propios profesores(as) acerca de la formación que tomaron, ya que mientras que, cuando se les preguntó acerca de las temáticas de los cursos tomados entre 2018-2020 la mayoría mencionó el uso de tecnologías, al indagarse sobre sus intereses la temáticas de mayor interés es el diseño didáctico, lo cual permite contemplar

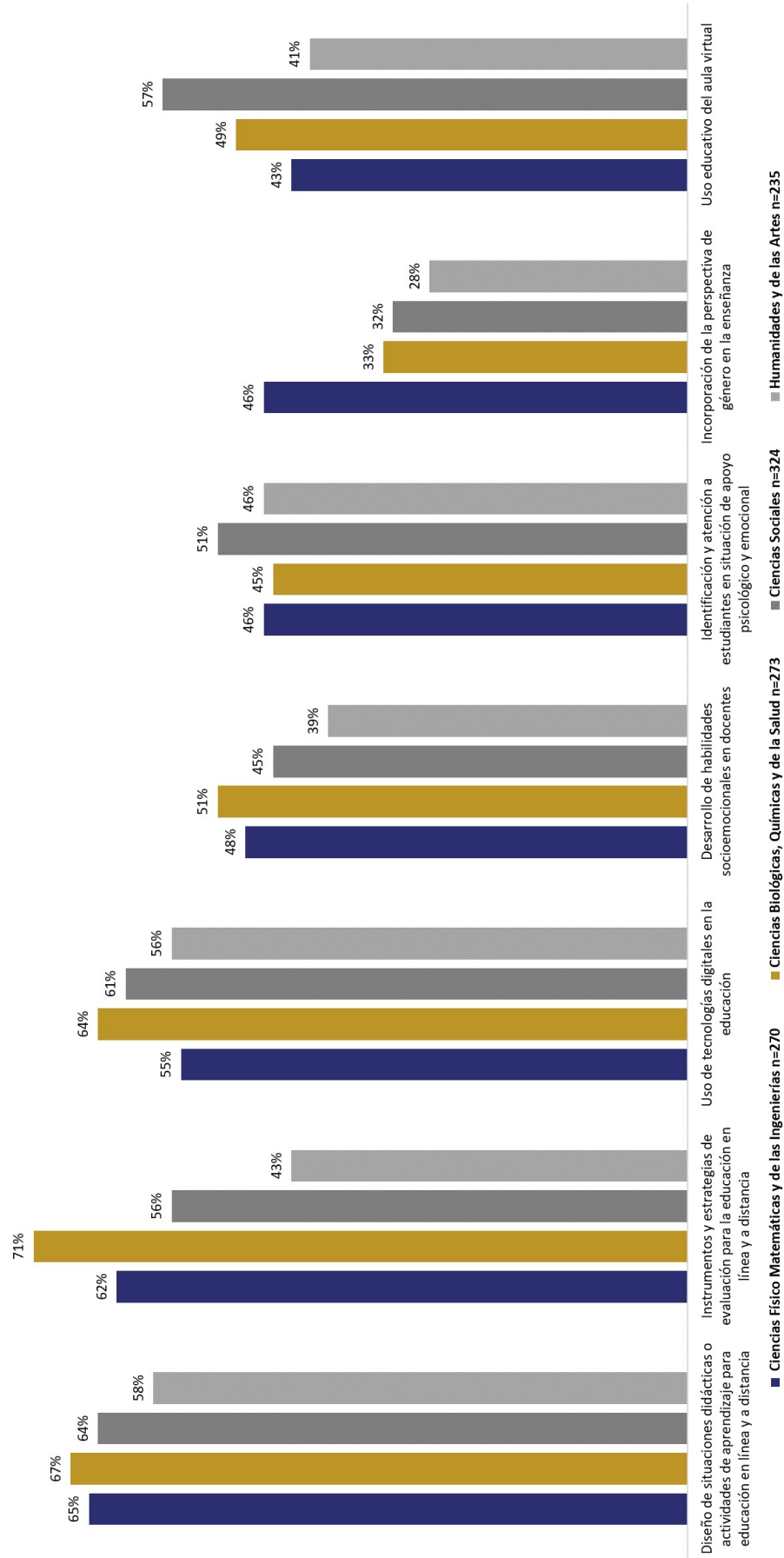
un eventual cambio en el profesorado acerca de cómo configurar una práctica docente en una modalidad distinta a la tradicional y que ve más allá de la mera incorporación de tecnologías.

Por otra parte, es de destacar que tanto en la formación cursada como en los intereses, el tema de la incorporación de la perspectiva de género sea el que menos genera interés en el profesorado de las cuatro áreas, aunque es interesante que sean las y los profesores del área 1 los que comparativamente manifestaron mayor interés para formarse en esta temática con 41% del profesorado que opinó en este sentido.

De esta manera, lo que se observa de los resultados es que el interés está concentrado en desarrollar capacidades en los aspectos que comúnmente se asocian a la profesión docente y que se concentran en la dimensión didáctica, la evaluación y el empleo de recursos, herramientas y materiales que en el contexto del confinamiento se presentan como digitales.

En tanto que, aquellos aspectos que están más relacionados con la forma en cómo se construyen de manera personal las relaciones humanas y que pasan por temas de género y socioemocionales, parece que no tienen la misma resonancia entre el profesorado. Situación que contrasta con las necesidades e importancia que en el actual contexto revisten la atención a las necesidades y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, como la incorporación de una perspectiva de género y que en ambos casos son parte fundamental de una nueva concepción en torno a la educación y al papel que el profesorado ha de cumplir y el tipo de capacidades que debe tener.

Figura 16.
Temáticas de formación docente que son de interés del profesorado de licenciatura



5.2 Intereses y necesidades de formación que el estudiantado de licenciatura percibe en sus profesores

A continuación, se presenta el análisis de resultados de los reactivos que contestaron las y los estudiantes de licenciatura de la UNAM. Cabe mencionar que las preguntas que se hicieron al estudiantado fueron en dos sentidos; por un lado, se les preguntó acerca de sus propios intereses, necesidades de formación, así como su experiencia en educación en línea y a distancia, de manera paralela también se les solicitó que identificaran aquellas situaciones que resultaran problemáticas en sus estudios en el contexto de la pandemia y los aspectos que consideraran debían mejorar sus profesores(as).

5.2.1 Percepción de situaciones problemáticas por parte del estudiantado de licenciatura

De la misma manera como se hizo en el caso del profesorado de licenciatura y bachillerato, y entre el estudiantado del bachillerato, se pidió a las y los estudiantes de licenciatura que señalaron qué tan problemáticas consideraban un conjunto de situaciones, para lo cual se les solicitó organizar dichas situaciones en un rango del 1 —situación más problemática— al rango 6. Las situaciones que se exploraron fueron:

- Carga de actividades y tareas
- Disponibilidad de los materiales
- Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela
- Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia
- Interacción con el docente
- Organización en los espacios y tiempos para estudiar
- Situaciones personales y familiares

La percepción de las problemáticas a las que se han enfrentado las y los estudiantes de cada una de las áreas en las que se dividen los estudios de licenciatura, refleja experiencias comunes y particulares en las que destacan el tema de la carga de trabajo y los aspectos familiares y personales. Esta situación contrasta, pero a la vez, parecería complementar lo señalado por el profesorado que indicó que la principal situación que perciben como problemática es el involucramiento y participación del estudiantado.

De esta forma, al sumar el porcentaje que colocó a la “Carga de actividades y tareas” en el rango 1 y 2 se obtiene que las áreas 1 y 2 son las que en mayor proporción señalaron a estas situaciones como problemáticas con 52% y 54% respectivamente. En cambio, respecto al porcentaje de estudiantes que perci-

ben a las “Situaciones personales y familiares” la mayoría se concentra en el área 4 con 47% que así lo indican, seguido del área 3 con 37% del estudiantado.

Con base en esta información surge la pregunta acerca de si esta falta de involucramiento del cuerpo estudiantil que el profesorado percibió, se originó por un trabajo docente que no se adaptó del todo a las nuevas condiciones que la pandemia, y sobre todo al confinamiento que impuso y articuló otras dinámicas de convivencia y relaciones que aún hoy se experimentan. No obstante, al momento de señalar a la “Interacción con el docente” como una situación problemática, se observa que esta no es una percepción que esté muy presente entre el estudiantado, aunque sí alcanza en los casos de las áreas 1 y 3 porcentajes que superan a una tercera parte de quienes contestaron la encuesta.

Estos datos son una invitación a reflexionar y seguir investigando acerca de la manera en cómo se configuran las prácticas de enseñanza en las entidades académicas y de qué manera la cultura disciplinar participa para que la docencia adopte un estilo determinado, así como la influencia que esto tiene en el perfil del estudiante.

Si bien, la situación de “Organización en los espacios y tiempos para estudiar” no se colocó como una problemática que la mayoría del estudiantado la haya considerado de esta forma, es de resaltar la consistencia en los porcentajes de las cuatro áreas que sí lo hicieron al sumarse los rangos 1 y 2, así, mientras 34% del estudiantado de área 1 y 3 calificaron como problemática esta situación, para el estudiantado del área 2 este porcentaje aumenta a 36%, en tanto que el mayor número de estudiantes que ve a esta situación como problemática se encuentra entre el estudiantado del área 4 con 41% que así lo señaló (Tabla 13).

Tabla 13.
Percepción de situaciones como problemáticas por parte del estudiantado de licenciatura

Rango	Rango 1					Rango 2						
	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995
Situaciones problemáticas												
Carga de actividades y tareas	30	31	29	29	22	29	20	22	23	20	22	22
Situaciones personales y familiares	20	19	22	29	13	22	15	13	15	15	18	18
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	15	20	15	10	16	15	14	16	15	14	12	12
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	14	14	13	17	20	13	17	20	22	21	24	24
Interacción con el docente	12	9	13	7	16	13	7	16	13	16	10	10
Disponibilidad de los materiales	5	4	3	4	7	3	4	7	8	6	8	8
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	4	3	4	4	7	4	4	7	6	6	5	5

Nota: valores expresados en porcentajes

Situaciones problemáticas	Rango 3				Rango 4			
	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995
Carga de actividades y tareas	16	17	16	17	13	13	12	12
Situaciones personales y familiares	13	13	13	15	13	12	13	13
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	15	15	15	15	15	15	16	16
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	17	18	18	19	15	15	15	14
Interacción con el docente	17	18	17	12	17	18	18	18
Disponibilidad de los materiales	11	12	10	13	14	16	14	15
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	10	8	11	8	13	13	14	12

Nota: valores expresados en porcentajes

Rango	Rango 5				Rango 6				Rango 7			
	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995
Situaciones problemáticas	7	7	10	9	6	5	7	5	6	4	6	6
Carga de actividades y tareas	12	12	12	7	12	12	11	8	17	17	14	10
Situaciones personales y familiares	15	14	14	17	12	10	13	15	12	11	13	15
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	12	11	12	10	12	11	11	9	10	9	10	7
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	16	16	15	18	11	14	11	15	11	12	10	20
Interacción con el docente	19	19	21	21	23	22	25	22	21	19	21	17
Disponibilidad de los materiales	19	18	18	18	24	25	23	26	23	27	24	27

Nota: valores expresados en porcentajes

Aunque el resto de las situaciones alcanza menores porcentajes del estudiantado que las consideró problemáticas, destacan las diferencias en las percepciones. De este modo, mientras que las “Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia” fue percibida como problemática por 35% (rango 1 y 2) del estudiantado de área 2, esta percepción es compartida por 22% del estudiantado de área 4.

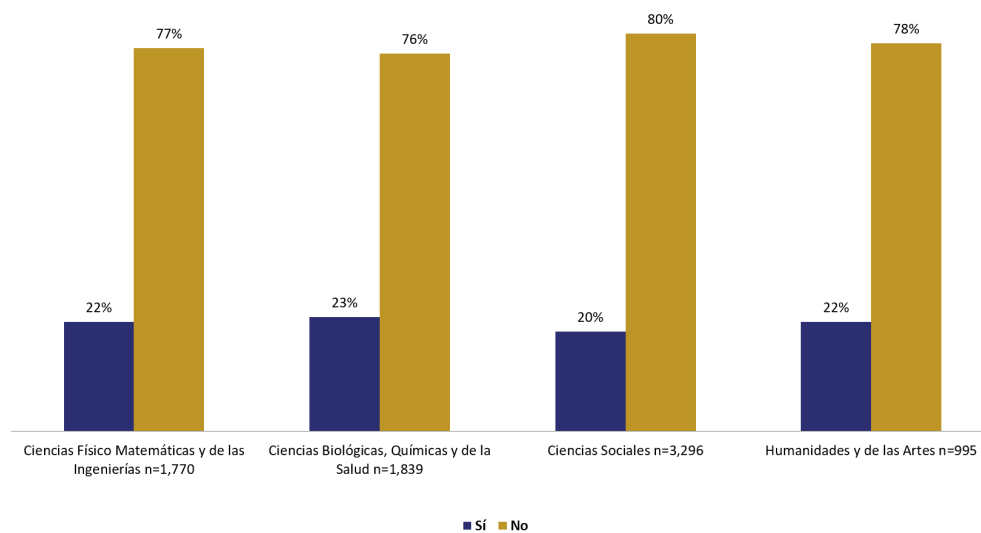
Por último, se distingue que de todas las situaciones que se abordaron, la de “Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela” fue la que se percibió como menos problemática al colocarla por la mayoría del estudiantado en los rangos 5 y 6 de la escala.

5.2.2 Experiencia previa en actividades educativas en línea y a distancia por parte del estudiantado de licenciatura

Como parte de la encuesta se preguntó al estudiantado si, de manera previa, tenía experiencia en la educación en línea y a distancia, de esto los resultados muestran que la mayoría no registraba ninguna experiencia en esta modalidad sin importar el área de conocimiento a la que pertenecieran.

Figura 17.

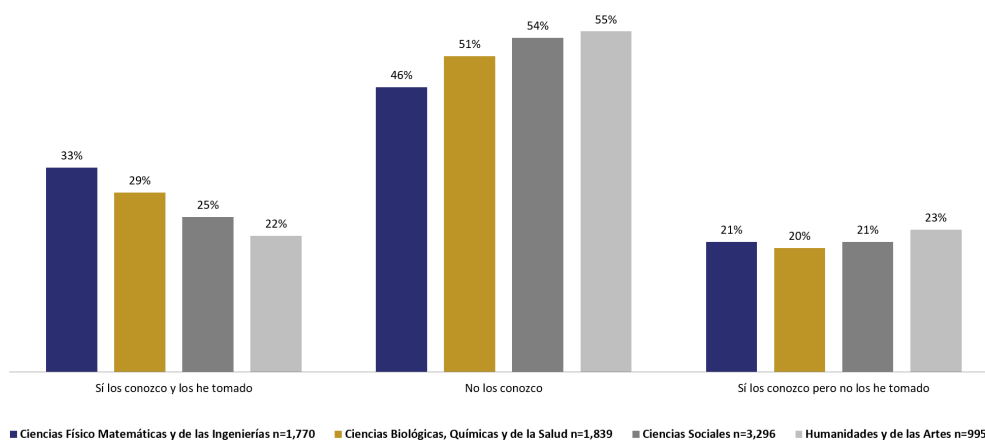
Experiencia previa del estudiantado de licenciatura en actividades en línea y a distancia



Como se aprecia en la Figura 17, los porcentajes de estudiantes que declararon no tener experiencia son muy similares en todos los casos, esto permite apreciar el tamaño del reto que la Universidad enfrentó al transitar a la educación remota y también es una oportunidad para apreciar el terreno ganado respecto a la experiencia obtenida en los tiempos de confinamiento, así como a la reconfiguración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que pueden aprovecharse para un nuevo escenario postconfinamiento.

A propósito de ello resulta interesante analizar los datos obtenidos acerca del conocimiento y experiencia que el estudiantado registró respecto a los Cursos abiertos masivos en línea o MOOC, por sus siglas en inglés. Aún y cuando la mayoría del estudiantado señaló desconocer los MOOC, hay datos que son relevantes respecto a quienes además de conocerlos, los han tomado. Así, es de destacar que 33% del estudiantado de área 1 señaló haber cursado un MOOC, seguido del 29% de las y los estudiantes de área 2, 25% en área 3 y 22% en área 4.

Figura 18.
Cursos Abiertos Masivos en Línea (MOOC)



Estos datos contribuyen con información para caracterizar las prácticas de aprendizaje, así como identificar las capacidades instaladas y los aspectos de mejora que presenta el estudiantado de cada área y en el que la incorporación de los MOOC a su educación puede ser una forma de fortalecerla para desarrollar diferentes capacidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

5.2.3 Aspectos de mejora docente percibidos por el estudiantado de licenciatura

La valoración de la práctica y las necesidades de formación docente pueden ser complementadas por quienes son sujetos de dichas prácticas y que son las y los estudiantes. Al respecto, se preguntó al estudiantado acerca de aquellos aspectos que desde su punto de vista podrían mejorar sus profesores (Tabla 14).

A pesar de que el estudiantado de licenciatura no identificó la interacción con el docente como una situación especialmente problemática, es relevante observar que sí consideraron la “Interacción y trato con los estudiantes” como el principal aspecto de mejora de sus profesores(as). De esta manera, al sumarse los rangos 1 y 2 se identifica que es el estudiantado del área 3 quienes en mayor proporción considera a este aspecto como el principal a atender con

49% de las y los estudiantes que opina de esta forma, seguido del 48% del estudiantado del área 2, 46% del área 3 y 43% del área 4. Llama la atención que en todos los casos las diferencias no son tan pronunciadas y que este aspecto parece ser homogéneo en la valoración que hacen las y los estudiantes de las diferentes áreas.

Dado el contexto en el que se aplicó la encuesta, es hasta cierto punto esperable que el aspecto de mejora por el que la mayoría optó fuera el “Uso de diferentes tecnologías digitales” ya que, como se aprecia en los resultados del profesorado un porcentaje importante de ellos no contaba con experiencia previa como profesor(a) en modalidad en línea y a distancia. Así, al sumarse los rangos 1 y 2 se tiene que el mayor porcentaje de estudiantes que considera a este como un aspecto de mejora es entre el estudiantado del área 1 con 41% que así opina, seguido del estudiantado del área 3 con 39% y del área 2 con 38%, en tanto el porcentaje del estudiantado del área 4 que opina de la misma forma es del 37%.

Es de destacar que el tercer aspecto que el estudiantado refiere que sus profesores(as) pueden mejorar es el relacionado al “Manejo y conocimiento de los contenidos de clase”, aunque en este caso se aprecian mayores diferencias de puntos porcentuales, ya que, mientras 37% del estudiantado del área 1 consideró necesario mejorar este aspecto, en el caso de las y los estudiantes del área 4 el porcentaje se reduce a 27%.

Un punto de alto interés es la baja valoración que tanto el estudiantado de licenciatura como el estudiantado de bachillerato, y el profesorado de ambos niveles, hizo acerca de la incorporación de la perspectiva de género. De este modo, el aspecto “Tratar de manera respetuosa e igualitaria a cada estudiante sin estereotipos debido al género (perspectiva de género)” es el que alcanza una menor proporción que lo considera importante de atender, mientras que 13% del estudiantado de las áreas 1 y 2, y 14% del estudiantado del área 3 lo consideran como importante, 21% del estudiantado del área 4 opina de la misma forma. Estos datos contrastan con la valoración que el propio estudiantado hizo acerca de la interacción y el trato como aspectos de mejora que genera preguntas acerca de cuáles son las concepciones y valoraciones que el estudiantado tienen respecto al trato y por qué esto no pasa por un tema de género de acuerdo con el propio estudiantado.

Por otra parte, y como se ha mencionado en otras partes de este informe, el hecho de que el tema de género no se encuentre en el imaginario del profesorado y el estudiantado como aspectos que son necesarios atender, considerar y en los cuales formarse, no significa que carezcan de valor o se opte por no insistir en su importancia para la institución como para el actual y futuro contexto sociohistórico.

Tabla 14.
Aspectos de mejora del profesorado según el estudiantado de licenciatura

Rango	Rango 1			Rango 2			Rango 3					
	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995
Aspectos de mejora docente												
Uso de diferentes tecnologías digitales	25	23	24	21	16	15	16	16	18	19	16	16
Interacción y trato con los estudiantes	24	25	26	24	22	23	23	19	17	18	17	18
Manejo y conocimiento de los contenidos de la clase	19	19	16	13	18	17	14	14	18	16	18	16
Empleo de distintas formas de evaluación	16	19	19	23	20	22	22	25	19	19	16	16
Variación y actualización en las fuentes de información empleadas	9	8	10	9	15	15	15	15	19	19	21	20
Tratar de manera respetuosa e igualitaria a cada estudiante sin estereotipos debido al género (perspectiva de género)	6	6	6	10	7	7	8	11	9	9	11	14
Nota: Valores expresados en porcentajes												
Rango	Rango 4			Rango 5			Rango 6					
	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías n=1,770	Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud n=1,839	Ciencias Sociales n=3,296	Humanidades y de las Artes n=995
Aspectos de mejora docente												
Uso de diferentes tecnologías digitales	17	16	16	16	16	15	16	17	8	12	13	14
Interacción y trato con los estudiantes	16	14	13	14	11	12	12	12	10	8	9	13
Manejo y conocimiento de los contenidos de la clase	18	17	18	16	16	16	19	22	11	15	12	19
Empleo de distintas formas de evaluación	16	16	16	15	18	15	15	13	11	9	12	8
Variación y actualización en las fuentes de información empleadas	21	22	21	22	23	23	20	20	13	13	13	14
Tratar de manera respetuosa e igualitaria a cada estudiante sin estereotipos debido al género (perspectiva de género)	13	16	16	17	17	19	19	16	48	43	40	32
Nota: Valores expresados en porcentajes												

5.2.4 Temáticas de formación que son de interés para el estudiantado de licenciatura

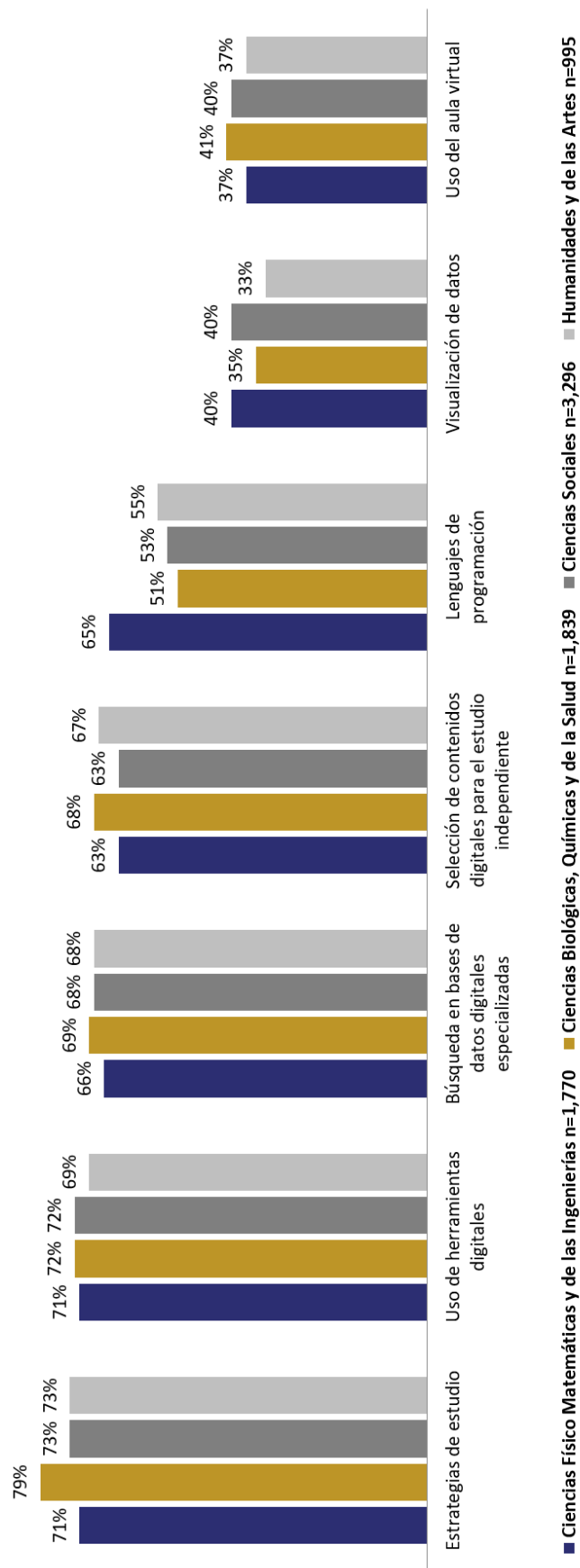
Además de la opinión acerca de las necesidades de formación del profesorado, también se preguntó al estudiantado respecto a sus propias necesidades o intereses. En torno a los resultados se observa que, si bien el ordenamiento que siguieron fue muy similar, existen intereses particulares que se muestran de acuerdo a las distintas áreas de conocimiento.

Acerca de los resultados y en plena coincidencia con lo reportado por el estudiantado de bachillerato, la temática de formación que en mayor proporción recibió interés fue la de “Estrategias de estudio”, así lo expresó 79% del estudiantado de área 2, seguido de 73% de las y los estudiantes de área 3 y 4, y 71% del estudiantado del área 1.

De la misma forma, las temáticas de “Uso de herramientas digitales”, “Búsqueda en bases de datos digitales especializadas” y “Selección de contenidos digitales para el estudio independiente” alcanzan en todos los casos el interés de más del 60% de la población estudiantil encuestada de las cuatro áreas de conocimiento. Esto refleja el interés del estudiantado por desarrollar capacidades que les hagan más competentes en su trabajo de estudiantes.

En cambio, el desarrollo de habilidades como “Lenguajes de programación” y “Visualización de datos”, los porcentajes de la población escolar que contestó tener interés se encuentra entre el 33% y 55%, si bien en el caso del estudiantado de área 1 65% del estudiantado manifestó interés en lenguajes de programación, aspecto esperado, sin embargo, llama la atención que más de la mitad del estudiantado del área 4 también señaló tener interés en esta temática. Por último, el “Uso del aula virtual” es la temática que registró un menor porcentaje de la población encuestada que dijo tener interés.

Figura 19.
Temáticas de formación que son de interés del estudiantado de licenciatura



6. Consideraciones y recomendaciones

La docencia es una actividad compleja cuyo mejoramiento depende de una gran cantidad de factores que si bien algunos han sido atendidos, no todos han sido visibilizados. A pesar de estas limitaciones, la formación docente entendida como un proceso de desarrollo y aprendizaje que tiene como objetivo la profesionalización del trabajo del profesorado, continúa siendo para las instituciones educativas el principal mecanismo a través del cual pueden impulsar cambios a diferentes niveles y escalas.

La pandemia y lo que esta ha implicado aún en el momento postconfinamiento, ha dejado una serie de lecciones en todos los espacios y dimensiones de lo educativo que son necesarias para imaginar y proyectar nuevos horizontes y realidades de la educación y en específico para la [UNAM](#). Aprender a identificar y atender los retos que la Universidad ha enfrentado primero ante la emergencia sanitaria y ahora en el tiempo postpandemia no ha sido ni será una tarea fácil, sobre todo en los momentos actuales donde priva cierta percepción de que las cosas ya no son como antes.

Al igual que en los otros informes parciales que contemplan el estudio que la [CUAIEED](#) emprendió hace casi dos años, en este trabajo también se ofrecen una serie de recomendaciones cuya intención es contribuir a partir del análisis crítico de la evidencia que se generó, con información que permita a quienes toman decisiones en la Universidad, construir sus propios caminos y rutas de acción a través de instrumentos de política que sean lo más adecuados a las situaciones a las que cada entidad académica y comunidad escolar se enfrenta. En ese sentido las recomendaciones que aquí se presentan son de carácter general y adaptables de manera total o parcial.

Dentro de la [UNAM](#), la formación docente ha empezado a ser una función que es coordinada con una estrategia central y de gobernanza abriendo con ello una ventana de oportunidad para innovar en este aspecto fundamental para la Universidad a partir de la creación del [Centro de Formación y Profesionalización Docente](#) y la [Red Universitaria de Formación Docente](#). En ese sentido, el trabajo que antes y después de la pandemia ha venido tomando forma dentro de la [UNAM](#), se encuentra en un momento clave para consolidarse a partir de una toma de conciencia de lo que la formación docente representa para la Universidad, sus profesores, estudiantes y funcionarios.

Recomendación 1. Evaluar para fines de mejora la diversidad de acciones, estrategias, programas y políticas de formación docente que las entidades y dependencias han desarrollado en los últimos años.

Debido a sus características, la respuesta que la UNAM tuvo frente a la pandemia fue, al igual que en otros casos, una reacción de atención rápida cuyo objetivo era el contener y aminorar los efectos que el confinamiento implicó para continuar con la función docente de la Universidad.

A medida que la pandemia avanzó, la conformación de la oferta educativa de formación docente se ha diversificado y consolidado. Sin embargo, como todo proceso donde se instrumentalizan acciones de atención a problemas, se vuelve necesario que tanto el diseño como la implementación de estas acciones, estrategias, programas y políticas, se someta a una evaluación constante que permita y oriente la toma de decisiones respecto a las formas que adquiera la formación docente.

A la luz de los resultados se observa que si bien, la valoración que hacen las y los profesores de la formación recibida es buena, es importante no dejar de ver aquello que el estudiantado refirió que le gustaría que mejoraran sus profesores(as), lo cual refleja la multiplicidad de miradas y juicios que existen en torno al trabajo docente. Por tanto, la formación que se les procure, requiere para su diseño considerar una serie de variables de contexto, así como una identificación de aquello que ha funcionado.

Instrumentar estrategias de evaluación que contemplen las distintas dimensiones, elementos y condiciones que hacen de la formación docente una estrategia relevante y pertinente para que el profesorado ajuste y renueve su práctica con sus estudiantes, es un aspecto de mejora que puede lograrse como parte de los objetivos de consolidación de las políticas de formación y profesionalización de la docencia en la UNAM.

Cabe señalar que, como todo proceso de evaluación, esto implica que en el corto y mediano plazo se diseñen e implementen metodologías, instrumentos y se formen recursos humanos para que lleven a cabo esta tarea de manera sistemática y rigurosa como parte de los mismos procesos de formación docente dentro de cada entidad y dependencia académica.

Recomendación 2. Construir una oferta de formación que abarque de manera equilibrada aspectos relacionados con lo disciplinar, lo pedagógico, lo social, el género y la salud y el bienestar socioemocional del profesorado y el estudiantado.

La conformación de una oferta de formación docente en una institución con las características de la UNAM se enfrenta a una serie de desafíos, ya que por un lado se tienen las necesidades e intereses identificados por el propio profesorado, las que manifiesta el estudiantado y aquellos cambios que la institución busca promover mediante la formación de su planta docente.

Los resultados son consistentes entre las y los profesores acerca de sus intereses y necesidades de formación, las cuales se concentran en los aspectos de incorporación de las tecnologías digitales y el desarrollo de capacidades pedagógicas. Sin embargo, llama la atención que la temática de incorporación de la perspectiva de género y aquellas relacionadas con la gestión y bienestar socioemocional hayan sido reconocidas en menor proporción como intereses y necesidades de formación tanto de parte del profesorado como del estudiantado.

No obstante, estos temas surgen como necesidades que de manera contundente y sin menoscabo se debe de atender en el contexto actual, de ahí que los criterios para definir y seleccionar la oferta de formación deben basarse en elementos que vayan más allá de las opiniones de los actores escolares, lo cual puede representar una situación problemática al eventualmente presentarse resistencias para participar de una formación que pudiera pensarse no atiende los intereses del profesorado. Frente a esto es importante que la **UNAM** no deje de lado su compromiso ético para atender mediante la formación, aquellas situaciones que impactan en el bienestar y derecho a la educación de sus poblaciones.

En este sentido, es vital intensificar las acciones encaminadas a la sensibilización del profesorado respecto a la importancia de formarse en estos temas, ya que son parte misma de la docencia, es decir, lo que se propone es un cambio en la concepción del profesorado respecto a lo que implica la docencia, como un espacio y práctica que recupera contenidos no sólo disciplinares y didácticos, sino que está atravesado por aspectos de género, cuidados y del bienestar socioemocional, entre otros aspectos poco visibilizados pero cuya atención contribuye a diseñar experiencias de aprendizaje más relevantes, pertinentes, significativas y adecuadas para el estudiantado.

Recomendación 3. Emplear diferentes modalidades, temporalidades y formatos para la formación del profesorado.

Los esfuerzos instrumentados por las distintas entidades y dependencias académicas para promover la formación durante la pandemia implicó un proceso sin precedentes en el caso de la **UNAM**. Situación que se ve reflejada en los resultados de esta encuesta cuando hacen la valoración de la formación otorgada tanto por las escuelas y facultades a la que pertenece el profesorado como las dependencias que les otorgan diferentes servicios, así se hace necesario reconocer que la oferta de formación no llega a la totalidad del profesorado como se esperaría.

Si bien, la decisión de formarse depende en última instancia de la propia voluntad y determinación del profesorado que opta y hace el gran esfuerzo de involucrarse en la formación continua que les provee la **UNAM**. La Universidad tiene la misión de generar las condiciones a fin de incentivar que las y los profesores encuentren en la formación continua, una oferta atractiva, adecuada a sus necesidades y a la de sus estudiantes, así como ajustada a sus características que abarca aspectos de género, distribución de tiempo y condiciones

materiales que les permita desarrollarse como profesionales de la educación y como personas que representen los valores universitarios.

Para lograr esto, y con base en lo aprendido de la pandemia, es clave que la formación que se diseñe y oferte permita construir trayectorias abiertas, flexibles y diversificadas a fin de instalar en las y los profesores una visión de la formación continua como aprendizaje y donde el principal incentivo se encuentre en una formación que les sea significativa y se refleje en su desarrollo personal y profesional. Para lograr esto se recomienda expandir no sólo las modalidades en la dicotomía de en línea frente a presencial, sino también y tal vez más importante, pensar en nuevos formatos y recursos que pueden ser igual de efectivos siempre y cuando se ofrezca un andamiaje suficiente para que el profesorado desarrolle sus capacidades. Como se observa en los resultados, las y los profesores tenían previo a la pandemia una buena experiencia en la educación en línea a distancia, lo que abre la puerta para fortalecer su formación por medio de **MOOCs** o a partir de otro tipo de tecnologías que se anuncian revolucionarias para la educación como es la inteligencia artificial generativa (**IAGen**).

Recomendación 4. Vincular la formación docente a la práctica.

La formación continua docente representó durante la pandemia un espacio privilegiado de aprendizaje tanto para el personal docente, como para quienes tuvieron la responsabilidad de diseñar y gestionar la oferta de formación. Aunque durante este tiempo, gran parte de la formación se centró en el desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías y el trabajo en modalidad en línea y a distancia, lo cual refleja la importancia de que la formación continua responda al contexto de necesidades del profesorado y que, en ese sentido, es clave seguir atendiendo en el tiempo postconfinamiento y postpandemia.

Se recomienda avanzar en la visión en torno a la oferta formativa y proponer diseños didácticos que no sólo tomen en cuenta la parte instrumental de la formación. Sino que ponga en el centro la capacidad reflexiva y de agencia del profesorado para que sean ellas y ellos quienes descubran en esta oferta, las herramientas, estrategias y marcos de actuación que les permitan transformar su práctica y con ello la experiencia y aprendizaje de sus estudiantes.

Al respecto, el diseño didáctico de la oferta debe considerar un planteamiento que permita al profesorado transferir lo aprendido a la práctica. Para ello el propio diseño debe estar pensado en cómo lograr esto, de ahí las características de una oferta que sea situada y que además de los formatos tradicionales como son talleres, cursos o diplomados, innove e incorpore otros tipos de formación como son las comunidades de práctica, el análisis autoetnográfico de la práctica, las narrativas docentes como estrategia de formación o aquellos materiales que promuevan la autogestión y autoaprendizaje de las y los profesores, que incluye a los **MOOCs** y otro tipo de andamiajes.

7. Referencias

- Benavides-Lara, M., de Agüero-Servín, M., Rendón-Cazales, V., y Pompa-Mansilla, M. (2022). Identidades y posiciones docentes en la relación profesor-universidad: un estudio de grupos focales con docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 30 (43), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5924>
- Boeskens, L., Nusche, D. y Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data*. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)23/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)23/En/pdf)
- Cascante, N. y Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2), 109-117. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/268/222>
- Castro, M.S., Paz, M.L. y Cela, E.M. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), 1-11. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1271>
- CODEIC (2018). *Centro de Formación y Profesionalización Docente de la UNAM. Fundamentación*. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Doc.-Fundamentacion-CFOP-CODEIC-licencia-CC.pdf>
- Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario (2003). *Marco Institucional de Docencia*. http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/files/legislacion/30-MarcoInstitucionalDocencia_rem38_021220.pdf
- Contreras D., J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal Ediciones.
- CUAIEED (2023a). *El trabajo colaborativo y cooperativo en la educación universitaria. Caja de Herramientas número 5*. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Caja_Herramientas_5.pdf
- CUAIEED (2023b). *Expectativas y perspectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM*. Secretaría General-UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Expectativas_y_prospectivas-1.pdf

- CUAIEED (2022a). *Las interacciones didácticas en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado*. Secretaría General-UNAM.
<https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Fasiculo-de-Interacciones-V111-2.pdf>
- CUAIEED (2022b). *Diagnóstico de Formación Docente 2021*. Secretaría General-UNAM.
https://cuaieed.unam.mx/descargas/DiagnosticoFormacionDocente2021_VF.pdf
- Darling-Hammond, L., Hyster, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- de Agüero, S.M., Benavides-Lara, M. A., y Sánchez-Mendiola, M. (2022). Perspectivas y experiencias del profesorado de la UNAM durante la pandemia: continuidades y cambios en las interacciones, herramientas, evaluación y necesidades de formación docente. *Transdigital*, 3(6), 1–35. <https://doi.org/10.56162/transdigital160>
- De Alba, A. (1991). *Currículo, crisis, mito y perspectiva*. IISUE-UNAM.
- Dirección General de Planeación (DGP-UNAM) (2021). *Agenda estadística UNAM. Cuadernos de Planeación Universitaria 2021*. UNAM.
<https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2021/pdf/Agenda2021.pdf>
- DOF (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Dono, R.S., Lázari, A., Yahdjian, M.I. y D'Ambrosio, S.M. (2022). Experiencias de formación docente en tiempos de pandemia. La relevancia de documentar lo inédito. *Revista Del IIICE*, 51.
<https://doi.org/10.34096/iice.n51.10692>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. UCM Editorial Complutense.
- Dussel, I. (2021). De la “clase en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Notas sobre las escuelas en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2 (1-2), 127-138.
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6(10), 13-25.
<http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

- Dussel, I. (2017). Modos de hacer escuela en la cultura digital. Cabra, N. y Aschner, R. (eds.). *Saberes Nómadas. Derivas del pensamiento propio* (51-66). Universidad Central-IESCO.
<https://www.ucentral.edu.co/ucentral/2018-1/iesco/novedad-editorial/saberes-nomadas-derivadas-pensamiento-propio.pdf>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. Editorial Universitaria.
<https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Fairman, J.C., Smith, D.J., Pullen, P.C. & Lebel, S.J. (2021) The challenge of keeping teacher professional development relevant. *Professional Development in Education*, 49(2), 197-209.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827010>
- Gaceta UNAM (2023, 23 de febrero). *Acuerdo por el que se crea la Red Universitaria de Formación Docente de la UNAM*.
http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/files/acuerdos/761-AcuerdoRedUniversitariaFormacionDocenteUNAM_230223.pdf
- Gaceta UNAM (2020, 15 de junio). *Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia*.
<https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2020/06/200615-acuerdos.pdf>
- Gaceta UNAM (1988, 14 de abril). *Estatuto del Personal Académico de la UNAM*.
<http://www.dgoae.unam.mx/ConsejoAsesor/pdf/EPA.pdf>
- García, Á. (2021). La enseñanza online pospandemia: nuevos retos. *HOLOS*, 2, 1-13.
<https://doi.org/10.15628/holos.2021.12082>
- Garrido, C. (2018). *Estudios sobre docencia universitaria. Diálogos y práctica en el aula*. Fondo de Cultura Económica-Universidad Andrés Bello.
- González Fernández, M.O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102.
<https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Gros, B. y Martínez M. (2020). La función docente en la educación superior. Turull, M. (coord.). *Manual de docencia universitaria*. (45-58). Ediciones Octaedro.
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>

- Hattie, J. (2015). Lo que mejor funciona en la educación: una política de competencia colaborativa. *Revista BILE*, 100. 59-82.
<https://www.fundacionginer.org/boletin/pdf/hattie.pdf>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Editorial GRAO.
- Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*. 31(2), 235-250.
<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Levy, E. (2022). El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente para una política pendiente. Levy, E. y Morandi, G. (coord.) *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. (11-52). CLACSO / IEC-CONADU.
https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=2747
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC-UNESCO*. 1. 170-173.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144748>
- Manzano-Sánchez, D., Valero, V.A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Sistema Educativo y actuación ante la pandemia de la COVID-19: opinión y perspectivas de mejora según los docentes. *Revista Española De Educación Comparada*, 38, 112–128. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28771>
- Migues, F. (2022). *Nueva normalidad y formación profesional. Aportes desde la experiencia de cuatro instituciones de formación*. CAF/OIT-CINTERFOR.
- Moore, A. (2023). Profesores. Ir más allá de la llamada del deber. Pardo, H. (coord.). *Los futuros inevitables de la universidad. Ideas para gestores hacia la consolidación híbrida* (56-64). Universidad Pontificia Bolivariana / Universidad Francisco de Vitoria / Outlier School.
<https://futurosde launiversidad.net/>
- Ornelas G., D., Cordero A., G. y Cano G., E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. *Aportaciones de la investigación reciente*. 38(154), 57-75.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.154.57662>
- Pattier, D. (2021). Referentes educativos durante la pandemia de la COVID-19: El éxito de los edutubers. *Publicaciones*, 51(3), 533–548.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18080>
- Picard, K. & Kutsyruba, B. (2017). Teachers' Engagement in Professional Development: A Collective Case Study. *Educational Policies and Current Practices*, 2(2), 89-100.
<https://doi.org/10.15340/21473501221011>

- Popova, A., Evans, D.K., Breeding, M.E. & Arancibia, E. (2021). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136.
<https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Romero L., R. (2021). Trascendencia de la formación docente de pandemia, aplicada para el regreso a la presencia. Reflexiones sobre la importancia de la formación docente durante la pandemia para el regreso a clases. *RLEE*. 51(esp.), 325-334.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.451>
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. 28, 49-74.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/78>
- Tallaferro, D.C. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 18, 113-127.
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65226271003.pdf>
- Torres, R.M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*. 47, 1-19.
<https://doi.org/10.17227/01203916.5512>
- UNESCO (2022). *Training and supporting teachers in adapting to the post-pandemic era in the Asia Pacific*.
<https://bangkok.unesco.org/content/policy-brief-training-and-supporting-teachers-adapting-post-pandemic-era-asia-pacific>
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 19(4), 55-69.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Villaseñor P. (2017, 13 junio). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?* Banco Mundial Blogs.
<https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-impedir-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-en-sus-estudiantes>

Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57638>

Zancajo, A., Verger, A. y Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*. 41 (1), 111–128.

<https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>

