

DIGITALES ARCHIV

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
ZBW – Leibniz Information Centre for Economics

Lladó Lárraga, Dora María; Aguilar, María de Lourdes Cruz; Montes de Oca, Mónica Acosta et al.

Article

La profesionalización pedagógica del profesorado de la UAT : un diagnóstico de sus necesidades formativas desde la opinión de sus facilitadores y enlaces = The pedagogical professionalization of UAT teachers : a diagnosis of your training needs from the opinion of its facilitators and intermediaries

Lúmina

Provided in Cooperation with:

Universidad de Manizales

Reference: Lladó Lárraga, Dora María/Aguilar, María de Lourdes Cruz et. al. (2021). La profesionalización pedagógica del profesorado de la UAT : un diagnóstico de sus necesidades formativas desde la opinión de sus facilitadores y enlaces = The pedagogical professionalization of UAT teachers : a diagnosis of your training needs from the opinion of its facilitators and intermediaries. In: Lúmina 22 (1), S. 1 - 31.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/Lumina/article/download/4072/6489/28145>.
doi:10.30554/lumina.v22.n1.4072.2021.
This Version is available at:
<http://hdl.handle.net/11159/8549>

Kontakt/Contact

ZBW – Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft/Leibniz Information Centre for Economics
Düsternbrooker Weg 120
24105 Kiel (Germany)
E-Mail: [rights\[at\]zbw.eu](mailto:rights[at]zbw.eu)
<https://www.zbw.eu/>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Dieses Dokument darf zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Sofern für das Dokument eine Open-Content-Lizenz verwendet wurde, so gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der Lizenz gewährten Nutzungsrechte. Alle auf diesem Vorblatt angegebenen Informationen einschließlich der Rechteinformationen (z.B. Nennung einer Creative Commons Lizenz) wurden automatisch generiert und müssen durch Nutzer:innen vor einer Nachnutzung sorgfältig überprüft werden. Die Lizenzangaben stammen aus Publikationsmetadaten und können Fehler oder Ungenauigkeiten enthalten.

Terms of use:

This document may be saved and copied for your personal and scholarly purposes. You are not to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public. If the document is made available under a Creative Commons Licence you may exercise further usage rights as specified in the licence. All information provided on this publication cover sheet, including copyright details (e.g. indication of a Creative Commons license), was automatically generated and must be carefully reviewed by users prior to reuse. The license information is derived from publication metadata and may contain errors or inaccuracies.



<https://savearchive.zbw.eu/termsofuse>

La profesionalización pedagógica del profesorado de la UAT. Un diagnóstico de sus necesidades formativas desde la opinión de sus facilitadores y enlaces

*A profissionalização pedagógica dos professores da UAT.
Um diagnóstico das suas necessidades de treinamento da opinião de seus facilitadores e intermediário*

The pedagogical professionalization of UAT teachers. A diagnosis of your training needs from the opinion of its facilitators and intermediaries

Dora María Lladó Lárraga¹ 

María de Lourdes Cruz Aguilar² 

Mónica Acosta Montes de Oca³ 

Rosa Gabriela Leal Reyes⁴ 

Recibido: 9 de julio de 2020; Aceptado: 25 de febrero de 2021

Para citar este artículo:

Lladó-Lárraga, D., Cruz-Aguilar, M., Montes- De Oca, M. & Leal-Reyes, R. (2021). La profesionalización pedagógica del profesorado de la UAT. Un diagnóstico de sus necesidades formativas desde la opinión de sus facilitadores y enlaces. *Lúmina*, 22(1), E0005 <https://doi.org/10.30554/lumina.v22.n1.4072.2021>

Copyright: © Esta revista provee acceso libre, gratuito e inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible la investigación al público. Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

- 1 Universidad Autónoma de Tamaulipas. Dirección. 8 Matamoros, S/N Zona Centro, CP 87000. Victoria, Tamaulipas, México. Correo electrónico: dllado@docentes.uat.edu.mx .
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2368-3695>
- 2 Universidad Autónoma de Tamaulipas. Dirección. 8 Matamoros, S/N Zona Centro, CP 87000. Victoria, Tamaulipas, México. Correo electrónico: mrucz@docentes.uat.edu.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6648-6208>
- 3 Universidad Autónoma de Tamaulipas. Dirección. 8 Matamoros, S/N Zona Centro, CP 87000. Victoria, Tamaulipas, México. Correo electrónico: moacosta@docentes.uat.edu.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-9781>
- 4 Universidad Autónoma de Tamaulipas. Dirección. 8 Matamoros, S/N Zona Centro, CP 87000. Victoria, Tamaulipas, México. Correo electrónico: rlealr@docentes.uat.edu.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1881-2448>

Resumen

El propósito del escrito es identificar las necesidades de formación pedagógica del profesorado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y analizar la consistencia entre las líneas de formación establecidas por el Centro Institucional de Capacitación Docente (CICAD) de la UAT y las planteadas en voz de los facilitadores y enlaces. Tiene un diseño metodológico mixto y descriptivo, se utilizó un instrumento con opciones de respuesta abierta y cerrada, dirigido a profesores que fungen como facilitadores y enlaces entre el CICAD y las Dependencias Académicas y su aplicación se realizó al universo de los sujetos de la investigación.

Se analizaron las necesidades de formación pedagógica, agrupadas en las variables del estudio: planeación, conducción, interacción, evaluación, actitudes e incorporación de herramientas tecnológicas, retomadas de las líneas formativas del programa de profesores de la institución. El instrumento se aplicó 120 de los 167 sujetos (71.8%) y los resultados evidencian que independientemente de las seis variables analizadas, los grupos numerosos, la falta de tiempo, la dificultad para evaluar asociada al desconocimiento de estrategias, técnicas e instrumentos y el tener perfiles de alumnos diversos, son situaciones que impiden un buen desempeño de la labor docente. Los resultados llevan al replanteamiento de las líneas del programa de formación de profesores de la Universidad y a la ampliación de la oferta de cursos que atiendan los requerimientos de profesionalización pedagógica resultantes en la investigación.

Palabras clave: profesionalización; formación pedagógica; profesores universitarios; facilitador y enlace.

Summary

The purpose of the writing is to identify the pedagogical training needs of the teachers of the Autonomous University of Tamaulipas and to analyze the consistency between the lines of training established by the Institutional Center for Teacher Training (CICAD) of the UAT and those raised in the voice of the facilitators and intermediaries. It has a mixed and descriptive methodological design, an instrument with open and closed response options was used, aimed at teachers who act as facilitators and links between CICAD and the Academic Dependencies and its application was made to the universe of the research subjects.

The pedagogical training needs were analyzed, grouped into the study variables: planning, conduction, interaction, evaluation, attitudes and incorporation of technological tools, taken from the training lines of the institution's teachers program. The instrument was applied to 120 of the 167 subjects (71.8%) and the results show that regardless of the six variables analyzed, the large groups, the lack of time, the difficulty to evaluate associated with the ignorance of strategies, techniques and instruments and having Profiles of diverse students are situations that prevent a good performance of the teaching work. The results lead to the rethinking of the lines of the University's teacher training program and the expansion of the offer of courses that meet the requirements of pedagogical professionalization resulting from the research.

Key words: professionalization; pedagogical training; university professors; facilitator and intermediary.

Resumo

O objetivo da redação é identificar as necessidades de treinamento pedagógico dos professores da Universidade Autônoma de Tamaulipas e analisar a consistência entre as linhas de treinamento estabelecidas pelo Centro Institucional de Formação de Professores (CICAD) da UAT e as levantadas na voz dos facilitadores. e links. Possui desenho metodológico descritivo e misto, foi utilizado um instrumento com opções de respostas abertas e fechadas, destinado a professores que atuam como facilitadores e elos entre a CICAD e as Dependências Acadêmicas e sua aplicação ao universo dos sujeitos da pesquisa.

Foram analisadas as necessidades de formação pedagógica, agrupadas nas variáveis de estudo: planejamento, condução, interação, avaliação, atitudes e incorporação de ferramentas tecnológicas, retiradas das linhas de formação do programa de professores da instituição. O instrumento foi aplicado a 120 dos 167 sujeitos (71,8%) e os resultados mostram que, independentemente das seis variáveis analisadas, os grandes grupos, a falta de tempo, a dificuldade de avaliar associada à ignorância de estratégias, técnicas e instrumentos e ter perfis de diversos alunos são situações que impedem um bom desempenho do trabalho docente. Os resultados levam ao repensar as linhas do programa de formação de professores da Universidade e à ampliação da oferta de cursos que atendam aos requisitos de profissionalização pedagógica resultantes da pesquisa.

Palavras chave: profissionalização; formação pedagógica; professores universitários; facilitador e intermediário.

Clasificación JEL: D8; H7; I2; P4

Introducción

Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008) señalan que la profesión académica llega a América Latina recientemente y en el caso particular de México, encuentra su origen a partir de la década de los años setenta con el fenómeno de la expansión de la matrícula en todos los niveles educativos y la masificación de la educación que obligó a improvisar académicos de entre las filas de los recién licenciados, carentes de formación para el ejercicio la docencia.

En esa década, las IES hacían referencia al catedrático, como aquel sujeto responsable de impartir la docencia al interior de las aulas. Díaz (2005), señala que una de las características de los catedráticos de los años setenta fue que su quehacer principal no residía en el ejercicio de la docencia, sino más bien en el desempeño de su actividad profesional, teniendo como una actividad secundaria de pocas horas, la impartición de alguna clase.

En los años ochenta, a partir de la expansión educativa, se vio la necesidad de que la enseñanza fuera atendida por personal dedicado de tiempo completo a esta actividad, surgiendo, en palabras de Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008) el docente, quien, a diferencia del catedrático, permanece de

tiempo completo como profesor al interior de las IES. Sin embargo, estos sujetos recién incorporados, carecieron de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia.

En la publicación periodística de la Jornada (Sánchez, 2019), en una nota del autor denominada *La formación docente, tema pendiente en foros*, que, en México, el tema de la formación de los profesores ha estado ausente en los debates sobre educación. Así lo plantearon académicos en el foro Iniciativa de reforma educativa realizado por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Con relación a lo anterior, se retoman los trabajos de Hirsch (s/f) denominado *Panorama de la formación de profesores universitarios en México* y el de Sánchez y Martínez (2019) en los cuales se presenta un recuento de las diferentes entidades que en el pasado estuvieron encargados de programas de formación de profesores, de entre los que más sobresalen se encuentran el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, que fueron creados en 1969 y que se integraron en 1977 en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE); este Centro cuyo objetivo consistió en profesionalizar la docencia universitaria, y dotar a los profesores de una formación teórico-conceptual, además de instrumental, vinculando la docencia con la investigación, contó con tres programas de formación de profesores universitarios: Actualización, Formación para el Ejercicio de la Docencia y Formación de Recursos Humanos para la Docencia y la Investigación Educativa. Su labor se desarrolló desde el año indicado hasta 1997, cuando por acuerdo rectoral desaparece.

En 1978, la SEP a través de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica (DGICSA) atiende a la formación y actualización de profesores. A partir de 1979, la Dirección General de Educación Superior de la SEP, planteó la necesidad de establecer unidades de desarrollo cuyo primer objetivo fue el de formar y profesionalizar al personal docente y académico para lograr un desempeño eficiente de sus funciones, específicamente planteaba la actualización de los profesores de asignatura y la formación de personal especializado en aspectos pedagógicos y didácticos. Otra de las propuestas fue la que surgió del Programa Nacional de Profesores de la ANUIES el cual contemplaba la formación en universidades del interior de la República, sobre todo en cuestiones pedagógicas (80 por ciento) y en menor grado en otras áreas (20 por ciento) (Hirsch, s/f).

Acorde con Hirsch, (s/f), en 1980 existían en México 36 centros encargados de la formación de los profesores. Encontrándose que sus propósitos variaban: a) aquellos que son generadores, caracterizados porque además de prestar servicio a sus propias instituciones, han difundido los resultados, distribuido material y capacitado a los docentes de otros organismos. Entre estos se encontraban el Departamento de Cursos de Capacitación de la ANUIES, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, el

Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana y el Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior del Tecnológico de Monterrey; b) los que desarrollaron un modelo alternativo de formación de profesores, pero con poco impacto en otras universidades: Centro de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Universidad Autónoma de Sinaloa, y Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL); c) finalmente, los que se conocían como reproductores, que son los que imitan básicamente el modelo de la tecnología educativa. Son mayoritariamente de la provincia y surgen a raíz de la influencia de algún centro generador, implantando ese modelo de formación docente, sin atender a sus propias necesidades regionales.

Aún y con este despliegue de entidades formativas que surgieron en los ochenta, fue difícil cubrir las necesidades de preparación de los profesores, y lograr sistematizar información de ese tipo; en la actualidad no hay cifras oficiales que permitan evidenciar cuántos profesores son capacitados, en qué áreas y con qué periodicidad se actualizan.

Fernández (2017) hizo evidente esta situación, dado que manifestó que, ante las demandas formativas surgidas al interior de las instituciones de educación superior, y la escasa respuesta a ellas, las IES se vieron en la necesidad de impulsar la formación pedagógica, a través del ofrecimiento de una oferta de cursos sobre didáctica, métodos de enseñanza, diseño curricular, evaluación en el aula, diseño de técnicas e instrumentos de evaluación, microenseñanza, entre otros más. Asimismo, el autor refiere que se advirtió un incremento en programas de posgrado (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados) sobre pedagogía universitaria como otra forma de abordar dicha problemática. Ante esta situación, fue evidente que la habilitación como profesores de educación superior recayó en gran medida en políticas institucionales que no derivan de una estrategia nacional de formación y reclutamiento de profesores.

Acorde con las planteamientos de Díaz (2005), la política educativa que se ha establecido en México implica un conjunto de declaraciones que afectan el desempeño docente, y es así que, desde la década de los noventa, el profesor se ha visto ante el reto de desempeñar una variedad de funciones (docencia, investigación, tutoría, gestión) y, aunado a lo anterior, en el contexto de la función central que es la docencia, se ha venido transformando su rol y quehacer en el aula para ser, además del profesor que imparte conocimiento, el profesor que acompaña y propicia el aprendizaje de sus alumnos a través del dominio y la aplicación de distintos enfoques de aprendizaje, quien conoce y usa adecuadamente distintas estrategias de enseñanza, implementa una diversidad de recursos y herramientas tecnológicas acorde a los estilos diversos de aprendizaje, diseña actividades

y tareas acoplados a la diversidad y necesidades de los estudiantes, y genera instrumentos de evaluación que evidencian el logro de los objetivos de aprendizaje planteados y el uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación.

La importancia que ha adquirido el tema de la formación y actualización de los profesores no es cuestionable, así lo confirman Margalef y Álvarez (2005) quienes señalan que las instituciones educativas requieren atender los retos emanados del contexto nacional e internacional tales como la reestructuración de las titulaciones, la nueva unidad de medida de los créditos, los procesos de acreditación y evaluación institucional, la introducción y difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, y el compromiso de atender las necesidades y exigencias del mundo sociolaboral, aspectos que demandan una nueva forma de concebir la docencia universitaria.

Cordero, Luna y Patiño (2011) y Díaz (2005) señalan que los avances que se han registrado en el campo de la formación de profesores en servicio, se han dado desde las políticas públicas en materia educativa y ante la presión nacional e internacional, y se busca con ello mejorar la profesionalización docente como una vía para alcanzar la calidad educativa. Sin embargo, resulta evidente que dicha política ha propiciado una multiplicidad de demandas en el trabajo del profesor, y las condiciones del contexto ponen los retos propios, y son tantos y tan variados, que el docente queda confundido. Díaz (2005) planteaba que se advirtió una segunda revolución en la educación caracterizada por la incorporación de la educación virtual (Pozos & Tejada, 2018) y que no sólo las estrategias de educación virtual tienden a adquirir un carácter mucho más personalizado, sino que su implementación conlleva la modificación de prácticas de trabajo docente, así como una modificación en las habilidades de estudio de parte de los estudiantes. Como consecuencia, algunas universidades están ofreciendo a su profesorado programas de formación que contribuyan a entender y a asumir las complejas funciones que derivan de la nueva situación creada.

La situación descrita en párrafos anteriores no es exclusiva de alguna institución del nivel superior, la Universidad Autónoma de Tamaulipas atraviesa por los mismos retos emanados de las políticas educativas y de los desafíos que plantea el contexto global. Es por ello, que el presente escrito se plantea como objetivo general identificar las necesidades de formación pedagógica del profesorado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, a través de la opinión de los facilitadores y enlaces, con la finalidad de poder atender los desafíos presentados en el quehacer del docente derivados de las políticas educativas y transformaciones del contexto educativo mundial.

Ante tal situación, el presente escrito se plantea algunos interrogantes ¿qué tanto la UAT conoce los requerimientos de formación pedagógica de sus profesores?, ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan los profe-

sores en el ejercicio de la práctica docente?, y, ¿qué tanta consistencia existe entre las líneas de formación establecidas por el Centro Institucional de Capacitación Docente de la UAT y los requerimientos definidos por los profesores que fungen como facilitadores y enlaces?

1. Fundamentación teórica

Tal y como lo señaló Fernández (2017), la habilitación de profesores de educación superior se implementó en las IES de manera diferenciada en virtud de que, a pesar de haber políticas educativas que establecieron la necesidad de dotar a los profesores de una formación pedagógica que les permitiera desarrollar adecuadamente la función docente, no se definió una estrategia nacional de formación y reclutamiento de profesores, en virtud de que la conformación de las instituciones de nivel superior retrataban realidades diferenciadas en tamaño, organización, administración, operación y marcos normativos.

Particularmente, en el caso de México, Sánchez y Martínez (2019) indican que la actual política pública definió en el PND 2019-2024, en el Objetivo 2.2 la necesidad de “Garantizar el derecho a la educación laica, gratuita, incluyente, pertinente y de calidad en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional y para todas las personas” (Sánchez & Martínez, 2019, p. 18), en el cual se ubican estrategias que le atañen a la Universidad. En particular, la Estrategia, 2.2.4 señala la necesidad de “Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas” (Sánchez & Martínez, 2019, p. 18).

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) (2018) no es la excepción, dado que en su actual Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021, quedó establecido como una línea prioritaria la Profesionalización docente, en la cual se debía fortalecer la formación y actualización pedagógica, disciplinar, tecnológica e integral de la planta docente. Pero esta situación no siempre estuvo definida institucionalmente, así como en muchas IES del país; las distintas escuelas y facultades de la Universidad tomaban decisiones que, desde su perspectiva, consideraban pertinentes. Particularmente es el caso de esta institución, la cual desde su origen nace desconcentrada y atendiendo demandas de formación profesional conforme se presentaban en Tamaulipas.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas inicia sus actividades académicas en 1956 con las escuelas de Derecho y Medicina y sucesivamente se fueron creando facultades de diferente campo disciplinar y en distintas localidades del estado. Es hasta 1967, y derivado de un movimiento estudiantil, cuando alcanza su autonomía y su denominación como Universidad Autónoma de Tamaulipas; y en 1972, derivado del Decreto 33 presentado

al Congreso del estado, se otorga a la institución una autonomía legislativa y en la administración de sus bienes y recursos.

Entretanto, y en medio de las revueltas, cada una de las facultades de la Universidad tomaban decisiones sobre la conformación de la planta académica necesaria para la implementación de los primeros programas educativos ofertados en la institución. Este proceso se caracterizó por la contratación de un conjunto de profesionistas de distintas disciplinas, con sólida formación y experiencia profesional en su profesión, pero carentes de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia.

Acorde a lo señalado por Zúñiga (2002), pasaron 20 años sin que la UAT contara con un programa que diera rumbo y atendiera las necesidades de formación de su planta académica; fue hasta 1977, que la UAT definió una estrategia de superación académica a desarrollarse a través del Centro de Desarrollo Académico, ubicado en la Dirección General de Planeación.

Navarro (2010) señala que en la década de los setenta, la docencia se constituía en la actividad primordial desarrollada por la Universidad y, por ello se inician diversos programas de formación docente, poniendo especial énfasis en los aspectos curriculares dado que en ese entonces se observaba un gran rezago; el autor comenta en su investigación que un diagnóstico curricular realizado en 1978 por el Centro de Desarrollo Académico, indicó que en la mayor parte de las escuelas y facultades no existían documentos que enunciaran la definición o características básicas del profesional que se estaba formando. Dicho diagnóstico permitió reconocer carencias importantes, de tal manera que a partir de 1978 y hasta principios del año 2000 se trabajó, ya desde la Dirección de Desarrollo Académico, con un programa de formación de profesores en el cual se incluían temas sobre didáctica general, diseño de objetivos, microenseñanza, metodología de la enseñanza, recursos didácticos, dinámica de grupos, evaluación educativa, entre otros.

Sin embargo, estos esfuerzos se vieron mermados con el surgimiento de programas de posgrado en docencia y en educación, los cuales tenían como finalidad la profesionalización de la función del docente. Al cambiar las políticas educativas del gobierno federal, en torno a la evaluación de los profesores universitarios, éstos optaron por realizar estudios de posgrados afines a su formación disciplinar, por lo que la formación pedagógica empezó a ser una tarea atendida desde las propias facultades de la UAT, sin que existiera un área que sistematizara información sobre necesidades de formación y cursos implementados. De ahí que la UAT no contara con un registro de los profesores capacitados ni con un programa integral que atendiera puntualmente las necesidades de formación de los profesores.

En el año 2014, ante un cambio de administración rectoral, se integró la Dirección de Profesión Académica a la Secretaría Académica de la UAT con el objetivo de coordinar, diseñar, ejecutar y difundir los procesos de ordenamiento académico, ingreso, promoción, permanencia, profesionalización docente y otorgamiento de estímulos al desempeño. Sin embargo, en los primeros cuatro años, en el tema de la profesionalización no se realizaron cambios significativos; por ello, en el año 2018, resultado de la evaluación externa de la gestión institucional, una de las recomendaciones emitidas a la Dirección de Profesión Académica, relacionada con el personal académico, fue la necesidad de efectuar un diagnóstico de necesidades de formación y actualización y, con base en el resultado, crear un Programa Integral de Formación Docente. Este propósito quedó establecido en uno de los objetivos estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021 (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2018), en el cual se debía fortalecer la formación y actualización pedagógica, disciplinar, tecnológica e integral de la planta docente. La estrategia definida consistió en la Creación del Centro Institucional de Capacitación Docente (CICAD), el cual inició operaciones en el año 2019.

Este Centro de formación docente estableció como objetivo el promover el desarrollo profesional docente, en las áreas de desarrollo pedagógico y tecnológico, en los niveles medio superior y superior, a través de mecanismos de formación y actualización académica y administrativa permanente, en espacios de formación presencial y virtual que permitan que todos los docentes, tengan acceso a ser capacitados y así cumplir con los objetivos del modelo educativo institucional. Al inicio de sus operaciones el CICAD realizó un diagnóstico sobre necesidades formativas definiendo seis énfasis formativos para los profesores universitarios: desarrollo curricular, didáctica aplicada, acompañamiento estudiantil, tecnología educativa, investigación científica y tecnológica y gestión académica-administrativa.

Algunas de las funciones que tiene a su cargo el CICAD son las siguientes:

- Diseñar e impartir opciones formativas para la capacitación pedagógica del personal académico de la Universidad.
- Administrar y gestionar la oferta, así como el registro de las actividades de formación, certificación y desarrollo, realizadas por el personal docente y directivo de la UAT.
- Calendarizar actividades de los Cursos del CICAD al interior de las Dependencias Académicas.

Con base en esta estrategia institucional se atendían necesidades sentidas de décadas anteriores, se daba respuesta a los resultados de la auditoría externa y se iniciaba un proceso de sistematización de información sobre necesidades de formación demandadas y las atendidas.

1.1. La profesionalización. Un concepto básico

Antes de entrar de lleno en la definición de profesionalización, es interesante rescatar las ideas de Rojas (2017), quien señala que el tema de la formación docente en las universidades es un asunto de gran interés para algunos países, pero que aún y con ello, se advierte una carencia de instituciones para la formación docente.

Olmedo (1987) señala que el término profesionalización es muy utilizado, pero no siempre es definido con suficiente claridad. Este autor señala que:

Una primera acepción de “profesional de la docencia” designa a quien vive exclusivamente de esta actividad, lo cual llevaría a considerar como ideal el que todos los profesores fueran de tiempo completo. Esto parece atractivo... pero, además de ser irrealizable, habría que pensar en lo que sucedería si en alguna facultad o escuela de nivel profesional todos o aún la mayoría de los profesores tuvieran como actividad exclusiva la docencia, de hecho, dejarían de ejercer su profesión, lo cual limitaría considerablemente su capacidad para formar a los futuros profesionales... La segunda acepción establece que la profesionalización no significa que el profesor dedique la totalidad, o siquiera la mayor parte, de su tiempo a la docencia, sino que haya alcanzado el más alto nivel de formación en esta actividad. (Olmedo, 1987, p.3)

Otros autores como Jencks y Riesman (citados por Bernasconi, 2008), entienden la profesionalización, como la transformación del profesor en un experto independiente, entrenado en investigación (generalmente de un doctorado) con dedicación completa a la actividad académica y que genera conocimiento según estándares de desempeño establecidos y controlados por sus pares. Uno de los hechos que aquí es importante destacar es que pareciera que la profesionalización se erige más en torno a la actividad investigativa que a la docencia.

Entonces, Bernasconi (2008) señala que, esta falta de profesionalización de la enseñanza ha sido atendida creando rigurosos programas de formación docente, mecanismos de evaluación por pares y mediciones objetivas de desempeño instruccional.

Ahora bien, la profesionalización puede darse tanto en el ámbito pedagógico como en el disciplinar. De acuerdo con Olmedo (1987), muchos programas de formación se orientan a cubrir aspectos pedagógicos e incluyen temas relacionados con la didáctica, psicología, sociología, política, filosofía, metodología de investigación, como si el propósito fuera que los profesores se convirtieran en pedagogos y se alejaran de la formación de su campo profesional; en tanto que otros, priorizan lo disciplinario, olvidándose del objetivo fundamental de un profesional que desempeña funciones docentes y, que para ello, requiere estar mejor preparado para hacer que

los conocimientos y habilidades que posee sean compartidos de forma accesible y útil para los estudiantes.

A su vez, otra situación que es necesario destacar es la planteada por Puga y Saldaña (2016) quienes enfatizan que la profesionalización docente en educación superior no solo se refiere a recibir un diplomado, un curso o un posgrado en educación como una mera transmisión de contenidos, sino, a una reflexión profunda acerca de la práctica docente, en donde se transforme la práctica cotidiana aplicando lo aprendido. Se requiere comprender las demandas formativas de los docentes y potenciar el aprendizaje profesional en los diferentes momentos de su desarrollo profesional, y contribuir a la profesionalización docente para una sociedad compleja (Martín-Romera y García-Martínez, 2018).

1.2. Marco referencial: investigaciones similares

Particularmente Cañedo y Figueroa (2013), señalan que el estudio de la práctica docente es complejo dado que, para comprender el fenómeno en su totalidad, es necesario considerar los diferentes actores (profesor y alumno), su historia, contexto social, cultural que permita entender sus significados, percepciones y explicar sus acciones; incorporar el contexto institucional, normas y políticas, dado que esos elementos son los que dan línea y permiten comprender y explicar el quehacer del profesor, su práctica, su rol de manera más integrada. Aunado a ello, los estudios de Peñalva (2011) y Moscoso y Hernández (2015), han hecho alusión a que el quehacer docente puede ser considerado una profesión, en cuyo ejercicio, se requiere de un proceso continuo de formación. Por lo tanto, no es posible analizar el papel del profesor sin poner en contexto la política educativa que rige, caracteriza y da rumbo al ejercicio docente en las instituciones educativas.

La UAT no es privativa de esta situación y la definición de las políticas educativas institucionales así lo evidencian. De tal modo que, a través de los años, el programa de formación de profesores ha sido definido con base en los lineamientos del gobierno federal, así como atendiendo las necesidades de formación del personal docente, que le permitan adquirir las habilidades que garanticen un ejercicio docente con los rasgos del buen profesor.

Hay estudios que han ido encontrando los rasgos o competencias del buen profesor, al respecto, Nieva y Martínez (2016) encontraron que es básico que los profesores cuenten con los saberes pragmáticos, instrumentalistas y tecnológicos; aunque una gran crítica a esta investigación es que dejan de lado el desarrollo humano.

La investigación de Cañedo y Figueroa (2013), refleja que una buena práctica docente se efectúa cuando el profesor fomenta el aprendizaje significativo a través de trabajo independiente y en equipo, atiende dificultades específicas de los estudiantes a nivel personal y académico, maneja la disciplina, evalúa

los avances y logros de los estudiantes, motiva a los estudiantes y maneja metodologías y recursos más o menos tradicionales que fomenten el aprendizaje.

Peñalva (2011), encontró que la imagen de un profesor ideal es el que posee un marco teórico-conceptual sobre la fundamentación filosófica, psicológica y social de la educación, integra la asignatura considerando el contexto social determinado, desempeña actividades de investigación, planea y desarrolla estrategias de enseñanza y de aprendizaje, evalúa los aprendizajes, brinda asesorías y tutorías y desarrolla estrategias motivacionales, aunado a este plano didáctico y pedagógico, se debe contar con una persona que tenga muy buen nivel académico, que se actualice y perfeccione continuamente, que investigue, que sea comprometido, un ejemplo de vida y muy humano.

El trabajo de Pavié (2011) muestra una agrupación de las competencias docentes destacando que se debe tener el conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, el dominio de contenidos específicos de las materias y áreas, la planificación de la enseñanza (adecuaciones entre contenidos, estudiantes, currículum y comunidad; mantener la convivencia en el aula; uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal, para pensar críticamente, resolver problemas; evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje); responsabilidad profesional a través de: una práctica profesional ética y mantener un crecimiento académico, social y personal.

Otra de las investigaciones revisadas fue la de Sánchez y Martínez (2019), quienes en su trabajo señalaban que la insuficiencia de docentes con formación en los campos didáctico-pedagógicos, ha representado una necesidad a satisfacer por parte de las IES y, en este sentido, la experiencia de la UNAM, resultó importante dado que, en 2015, por acuerdo rectoral de la UNAM, se reorganizan las funciones y la estructura de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC), cuyas actividades desde entonces, se han enfocado a la capacitación y formación de docentes en áreas como la innovación educativa, el diseño curricular, la evaluación de los aprendizajes, así como al uso de tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de fortalecer las prácticas docentes.

Con la finalidad de integrar un programa de formación más amplio y complejo, que vaya más allá de los cursos tradicionales, la UNAM conformó un Comité, para conocer de manera directa, la experiencia y la opinión de los profesores de la Universidad sobre su práctica docente, así como de la formación recibida. Para ello, aplicó la metodología de trabajo de grupos focales con docentes de tiempo completo y de asignatura de los niveles de bachillerato y licenciatura. Se integraron nueve grupos focales con profesores de diferentes escuelas y facultades, campos de conocimiento, antigüedad y condición laboral en la Universidad con el propósito de es-

cuchar de viva voz las necesidades, problemáticas y expectativas de los profesores, y con ello, generar una propuesta de programa de formación integral para los docentes de la Universidad.

Los trabajos aquí revisados, permitieron hacer una comparación con la estrategia que implementó la UAT al inicio de las operaciones del CICAD, la cual fue muy similar a la implementada por la UNAM; asimismo, permitió valorar los rasgos que un buen profesor debiera poseer para el ejercicio de la docencia y las habilidades que, el CICAD de la UAT, ha ido fomentando en su planta académica a través de los cursos que se ofertan en sus diferentes énfasis formativos, y, con base en ello, poder recomendar aquellos aspectos que sea necesario reforzar o integrar en el programa de formación de profesores de la Universidad.

2. Metodología

El diseño metodológico se caracteriza por ser un estudio mixto dado que la encuesta incluye preguntas abiertas y cerradas, transversal al ser aplicado en un solo momento a la población que se seleccionó como objeto de estudio y descriptivo dado que la investigación describe las necesidades de formación pedagógica, identificadas desde la opinión de los enlaces y facilitadores de las distintas Dependencias Académicas de la Universidad. Se diseñó un cuestionario con preguntas cerradas con escala tipo Likert, así como preguntas abiertas a partir de las cuales se efectuará un análisis cuantitativo de la información proporcionada en los instrumentos aplicados.

Los sujetos de investigación lo constituyeron los profesores de la UAT, estableciendo como criterios de selección que fueran profesores que hayan fungido como Facilitador o Enlace en sus Dependencias Académicas. Los Facilitadores son los profesores que tiene la función de ser el Instructor, quien es el encargado de realizar la réplica, de los cursos del CICAD al interior de su Dependencias Académicas. Los Enlaces son profesores y/o administrativos, que tiene la función de coordinar los cursos del CICAD, que se realizan al interior al interior de su Dependencias Académicas, así como también se encarga de alimentar el Sistema Integral de Capacitación Docente, sobre y cursos impartidos y profesores capacitados. Ambos sujetos (facilitadores y enlaces), tienen a su vez la función de identificar las necesidades de formación pedagógica derivadas de la práctica educativa de los profesores y del Plan de Desarrollo de su propia Dependencia Académica.

El Universo de sujetos lo constituyeron 26 enlaces y 141 facilitadores (167 profesores en total), los cuales se encuentran distribuidos en las 26 Dependencias Académicas de la Universidad. No se estableció un tamaño de muestra dado que el propósito principal fue incluir a la totalidad de los sujetos. No hubo criterio de exclusión dado que todos los sujetos de estudio han replicado, al menos, un curso en su Dependencia Académica.

El instrumento diseñado fue validado previamente por 107 profesores de la Universidad ubicados en 13 Dependencias Académicas de las distintas localidades en donde la Universidad tiene sus sedes (Reynosa, Río Bravo, Matamoros, Valle Hermoso, Victoria, Mante y Tampico) quienes dieron sugerencias sobre la redacción de algunos de los reactivos. Su aplicación se hizo en línea y se recibieron las sugerencias a través del correo electrónico.

La aplicación del instrumento definitivo se realizó a través de una herramienta tecnológica (Forms), el cual se socializó con los sujetos investigativos a través del correo electrónico. El instrumento consta de reactivos de respuesta abiertas y cerradas por lo que el tiempo máximo requerido por los sujetos de investigación era de 20 a 30 minutos. El periodo de aplicación consideró 30 días hábiles y se estuvo monitoreando las respuestas de los profesores durante ese periodo.

El diseño de instrumento está estructurado con preguntas agrupadas en torno a las variables definidas en la investigación. Las variables del instrumento se elaboraron considerando algunas de las líneas de formación establecidas en el Programa del CICAD, por lo que se integraron de la siguiente forma:

- **Planeación:** En esta se busca valorar si el profesor efectúa su planeación considerando aspectos como el programa de estudios, sus perfiles, los objetivos, las características individuales y grupales de los estudiantes, la definición de criterios de evaluación y la incorporación de actividades extracurriculares.
- **Conducción:** En esta se valora la incorporación de estrategias que propicien el aprendizaje autónomo y colaborativo, la incorporación de actividades teórico-prácticas que favorezcan el conocimiento y aplicación de este, así como estrategias que permitan valorar el progreso de aprendizaje de los estudiantes.
- **Interacción:** Aquí se consideraron aspectos que evidencian una atención diferenciada a los estudiantes acorde a sus necesidades, el respeto mutuo, la generación de espacios para la participación, el reforzamiento de temas para quien lo requiera y la consistencia entre el comportamiento del profesor con lo que se fomenta en la misión y visión de la institución.
- **Actitudes:** En esta variable se valora el nivel de participación del docente en actividades institucionales, el apoyo a los estudiantes, el conocimiento y aplicación de la base normativa, el reconocimiento del trabajo colaborativo como base para el logro de las metas educativas y la evaluación y seguimiento de para propiciar los aprendizajes de los estudiantes.
- **Evaluación:** Se valora el empleo de una variedad de técnicas o instrumentos de evaluación, se emplea la retroalimentación para la

mejora de los resultados de evaluación, seguimiento al trabajo de los alumnos, elaboración de reactivos de evaluación en academias.

- Uso de herramientas tecnológicas: En esta variable se valora el uso de herramientas como medios para mejorar la comprensión y generar mayor interés en los estudiantes; asimismo para identificar el uso de las herramientas de asistencia y evaluación integrados en el sistema de información académico de la Universidad.

Como mecanismo de captura y análisis de la información se utilizó Microsoft Forms o Formularios de Microsoft. Esta es una herramienta tecnológica que consiste en una interfaz intuitiva, la cual permite, en unos segundos, crear encuestas con preguntas de opción múltiple, con fechas, clasificaciones, preguntas abiertas y de tipo cuestionario. Esta misma herramienta se constituye en base de datos y graficación de los resultados, por lo cual se ha convertido en herramientas muy útiles para el investigador.

Finalmente, es importante destacar que, en el diseño del instrumento, en el apartado de las instrucciones, se hizo mención a los sujetos participantes el propósito de la investigación y se solicitó su autorización para el uso de la información que se arrojará en el estudio, atendiendo con ello los principios éticos de todo proceso investigativo.

3. Resultados

El estudio se realizó con 120 profesores que participan como facilitadores y enlaces con cada una de las Facultades de la Universidad, de un total de 167, esto representa al 72%.

De los rasgos característicos de la población se encontró que, en lo referente al género de los participantes, de los 120 encuestados, 76 (63%) son mujeres y 36 (30%) son hombres; 8 (7%) de los participantes no especificaron el género. Por lo que respecta a las edades de los docentes se hizo una distribución en cuatro rangos, encontrando que 14 docentes (11.6%) respondieron que se encuentra entre las edades de treinta y cuarenta años, 53 docentes (44.1%) se ubican entre las edades de los cuarenta y uno y cincuenta años, 47 docentes (39.1%) se encuentran entre las edades de cincuenta y un años y los sesenta, y solamente 1 docente (0.8%) tiene más de 61 años. Cinco de los participantes no respondieron a esta pregunta. Por lo que se refiere al último grado de estudios de los profesores, el mayor porcentaje se concentra en el grado de Maestría (48.3%), los profesores que cuentan con Doctorado representan el 44.1%, los que cuentan con Licenciatura el 5% y, el 2.5% no contestaron.

Con la finalidad de obtener información más detallada de los profesores acerca de su formación, sus problemáticas y sus necesidades formativas se plantearon seis variables: planeación, conducción, uso de recursos

tecnológicos, interacción, actitudes, y evaluación, a partir de las cuales se describen los porcentajes más significativos considerando la escala Likert (nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre).

a. Variable Planeación

Con respecto a la planeación, el porcentaje más relevante se concentra en los profesores que siempre realizan la planeación del curso utilizando el programa de estudios de la materia (81.66%). Por otra parte, el 58.33% de los profesores señalan que siempre planean el uso de actividades extra que ayuden a la comprensión y manejo de los contenidos y le sigue el 38.33% de profesores que planean, pero lo hacen frecuentemente. Al cuestionarles si en su planeación toman en cuenta las características individuales de los estudiantes (edad, intereses, experiencias, entre otras), el 45% de los profesores manifestaron que siempre lo consideran y el 40.83% que lo consideran frecuentemente. El 47.5% de los profesores menciona que siempre toman en cuenta en su planeación las características grupales de los estudiantes (relación de grupo, afinidades, experiencia de trabajo en grupo) y el 40% las toman en cuenta frecuentemente. Por lo que se refiere a la realización de un plan de trabajo con base a los criterios de evaluación que permita dar seguimiento a los estudiantes, el 65% de los profesores señalan que siempre la realizan y el 34.16% la realizan frecuentemente.

De las preguntas abiertas relacionadas con la variable de Planeación, se retoman aquellas respuestas más representativas en función de que se agruparon por su similitud y la frecuencia con que fueron planteadas por los profesores. Dichas respuestas corresponden a lo que los profesores consideran como problemática y a las necesidades de formación requeridas.

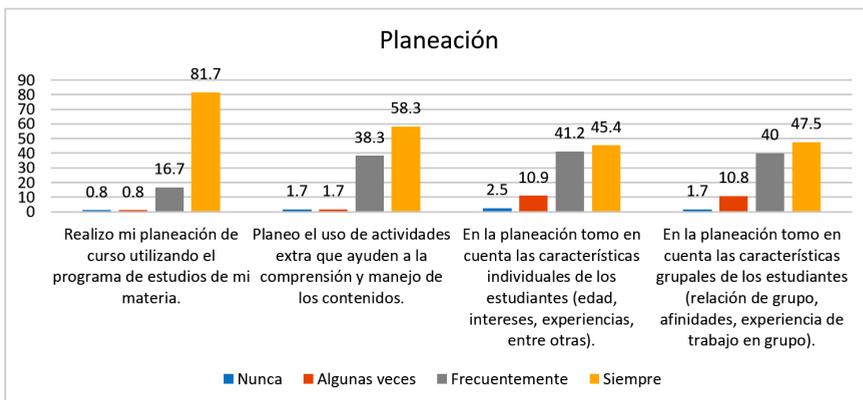


Gráfico 1. Proceso de planeación educativa de los profesores.

Fuente: Elaboración propia con datos del CICAD-UAT.

Por lo que se refiere a problemática, los profesores consideran que la mayor problemática en orden de importancia se encuentra en que los grupos son numerosos, desconocimiento del perfil del alumno, falta de tiempo, carencia de herramientas suficientes, carga excesiva y suspensión de actividades.

En cuanto a las necesidades formativas que requieren los profesores señalan lo siguiente: técnicas de comunicación con los estudiantes, saberes en docencia aplicada, planeación curricular, habilidades profesores, evaluación de los aprendizajes, manejo de grupos, habilidades tecnológicas, organización del tiempo, elaboración de diagnóstico, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, búsqueda de información, dinámicas y juegos, monitoreo y seguimiento de los estudiantes, motivación para el aprendizaje, valores, liderazgo educativo, estrategias de enseñanza, y productos integradores.

b. Variable Conducción

El 61% de los profesores siempre utilizan la metodología y materiales que se marcan en la Unidad de Enseñanza Aprendizaje e Impartición de Cátedra (UEA e IC), mientras que el 35.83% la utilizan frecuentemente.

Más de la mitad de los profesores encuestados (76.66%) manifiesta que siempre utilizan actividades teórico-prácticas para la enseñanza de los contenidos de la materia, y solo el 22.5% las utilizan frecuentemente.

El 63.33% de los profesores contestaron que siempre fomentan el aprendizaje autónomo de sus estudiantes, y el 35% lo fomentan frecuentemente. Con relación a la promoción del aprendizaje colaborativo utilizando diversos materiales y estrategias el 57.50% de los profesores lo hacen siempre y el 40% de manera frecuente.

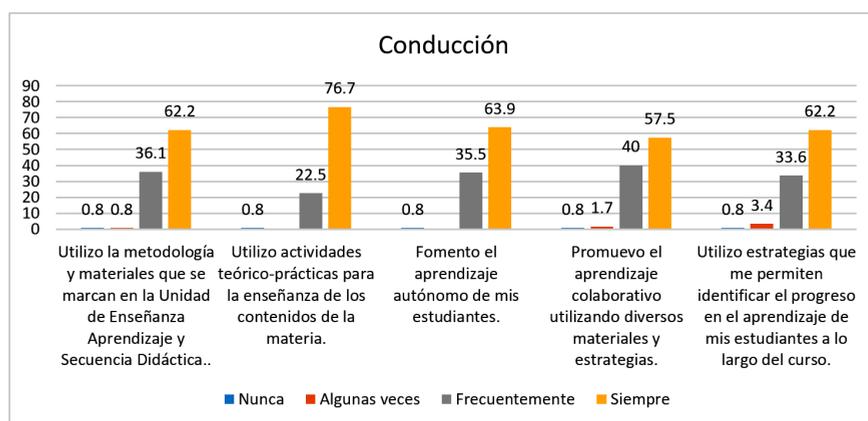


Gráfico 2. Métodos y estrategias del proceso de conducción de los profesores.

Fuente: Elaboración propia con datos del CICAD-UAT.

Por otra parte, el 61.66% de los profesores siempre utilizan estrategias que les permiten identificar el progreso en el aprendizaje de sus estudiantes a lo largo del curso y el 33.33% las utilizan frecuentemente.

Las respuestas a las preguntas abiertas de la variable conducción se dividen en problemática manifestada por los profesores y necesidades de formación en este rubro. Para los profesores la problemática consiste en que los grupos son numerosos, falta de tiempo para implementar estrategias para identificar el progreso de los alumnos, dificultad para evaluar materias teóricas, y manejo de grupos conflictivos o pasivos.

Sobre las necesidades de formación, los profesores señalan necesario lo siguiente: aprendizaje colaborativo, didáctica, planeación curricular, desarrollo de cátedra, empleo de las TIC en el aula, estrategias de aprendizaje, aprendizaje significativo, diseño de materiales interactivos, convivencia con los alumnos, ambientes de aprendizaje, educación a distancia, aprendizaje autónomo, motivación para los alumnos, uso de vídeos para la enseñanza, manejo de conflictos, metodologías virtuales, elaboración de proyectos y trabajo en equipo.

c. Variable uso de recursos tecnológicos

Por lo que se refiere al uso de recursos tecnológicos que se marcan en la Unidad de Enseñanza de Aprendizaje e Impartición de Cátedra (UEA e IC) de la materia, el 65.83% de los profesores señalan que siempre los utilizan y el 30.83% los utilizan frecuentemente.

Para el 54.16% de los profesores es importante promover siempre el uso de recursos tecnológicos (wikis, blogs, libros electrónicos, páginas y programas especializados, entre otros) que ayuden a los estudiantes a comprender y aplicar mejor los contenidos, mientras que el 35.83% considera que es importante promoverlos frecuentemente.

El 55% de los profesores siempre utilizan los recursos tecnológicos que ayudan a generar mayor interés en los contenidos de la materia y el 39.15% los utilizan frecuentemente.

Cabe señalar que cuando se les cuestionó a los profesores acerca de la utilización de recursos tecnológicos que apoyan el aprendizaje de los temas de manera colaborativa, el porcentaje más representativo se ubica en el 49.16% que contestó que lo usan frecuentemente y el 43.33% lo hacen siempre.

Uno de los apoyos que se ponen a disposición de los profesores para llevar el control de asistencia y de la evaluación de desempeño de los estudiantes a lo largo del curso es el Sistema Integral de Información Académica y Administrativa SIIAA, sin embargo, solo el

38.33% mencionaron que siempre lo utilizan y el 31.66% lo utilizan frecuentemente.

El 40% de los profesores siempre usa aplicaciones de la Plataforma Office 365, para generar contenidos, mantener una comunicación más efectiva con los alumnos y como un apoyo a la presencialidad, y el 36.66% utilizan la plataforma frecuentemente.

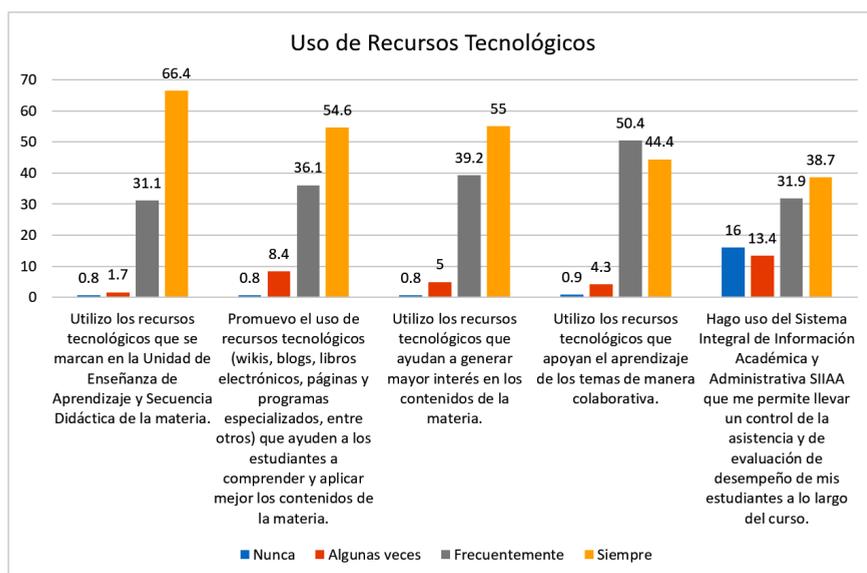


Gráfico 3. Uso de recursos tecnológicos en el proceso formativo.

Fuente: Elaboración propia con datos del CICAD-UAT.

En la variable de uso de recursos tecnológicos, los profesores consideran como problemática en orden de importancia que el SIIAA es una herramienta que requiere de más trabajo, desconocimiento del manejo del Office 365, grupos numerosos, alumnos que carecen de tecnologías, falta de destreza en el uso de la tecnología, fallas continuas en el SIIA, el registro en el sistema consume mucho tiempo, escaso uso del correo institucional por parte de los alumnos, falta de capacitación para incluir en entornos virtuales de aprendizaje las clases presenciales, mal funcionamiento de los equipos en las aulas.

Acerca de las necesidades formativas de los profesores, se requiere concientización con respecto al uso de las tecnologías, capacitación de las plataformas que se utilizan en la universidad, capacitación sobre el SIIA, grabación y edición de vídeos, análisis estadísticos cuantitativo y cualitativo como es el caso del SPSS y Atlas T, utilización de recursos digitales, y uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje.

d. Variable Interacción

Un porcentaje significativo (84%) refleja que los profesores siempre muestran un comportamiento en el grupo coherente con la misión, visión y filosofía de la institución, y el 14.16% lo refleja frecuentemente.

El 82.50% de los profesores contestaron que siempre ejemplifican de manera diversa un mismo tema a fin de que los contenidos queden claros y el 15.83% lo ejemplifican frecuentemente.

Más de la mitad de los profesores (59%) señalan que siempre brindan atención diferenciada a los estudiantes que presentan dificultades, en tanto que el 35% brindan atención de manera frecuente.

Un porcentaje relevante de profesores (82.5%) señalan que siempre es importante promover espacios para que los estudiantes respeten los acuerdos establecidos en el grupo y el 15.83% contestaron que frecuentemente.

El 60% de los profesores mencionaron que siempre promueven espacios para que los estudiantes identifiquen y comenten entre sí sus áreas de oportunidad y el 35% lo promueven frecuentemente.

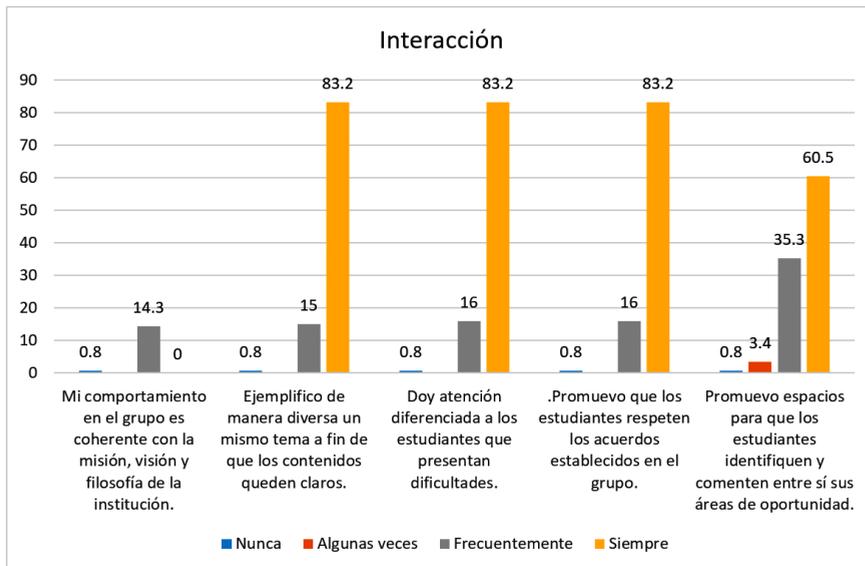


Gráfico 4. Proceso de interacción en el aula entre profesores y estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con datos del CICAD-UAT.

En el análisis cualitativo de la variable de Interacción, para los profesores la mayor problemática se encuentra en la falta de comunicación con los alumnos, dificultad en el manejo de problemas, falta de tiempo, y grupos numerosos.

Los profesores señalan que las necesidades de formación para mejorar en esta variable se relacionan con comunicación, hablar en público para los alumnos, liderazgo, manejo de grupos, inteligencia emocional, comunicación asertiva, dinámicas para relaciones interpersonales tanto para maestros como para los alumnos, comunicación electrónica, lenguaje de señas, dinámica de grupos, instrumentos para trabajo colaborativo en línea (Ej. coogle it)

e. Variable actitudes

El 82.50% de los profesores siempre están integrados y participan activamente en las actividades que marca la institución, y el 17.50 se integran frecuentemente. En un porcentaje representativo (80%) se encuentran los profesores que siempre emplean el reglamento escolar como fundamento para la toma de decisiones sobre las acciones educativas, mientras que el 16.66% lo emplean frecuentemente.

Por otra parte, el 76.66% de los profesores siempre realiza las acciones necesarias para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las competencias necesarias de acuerdo con el objetivo de la materia, y el 21.66% las realiza frecuentemente.

Un porcentaje relevante (79.16%) lo constituyen los profesores que consideran que siempre es necesario trabajar de manera colaborativa tanto con los estudiantes como con otros profesores para el cumplimiento de metas de la materia, y un porcentaje menor (17.50%) lo constituyen los profesores que consideran frecuentemente que es necesario.

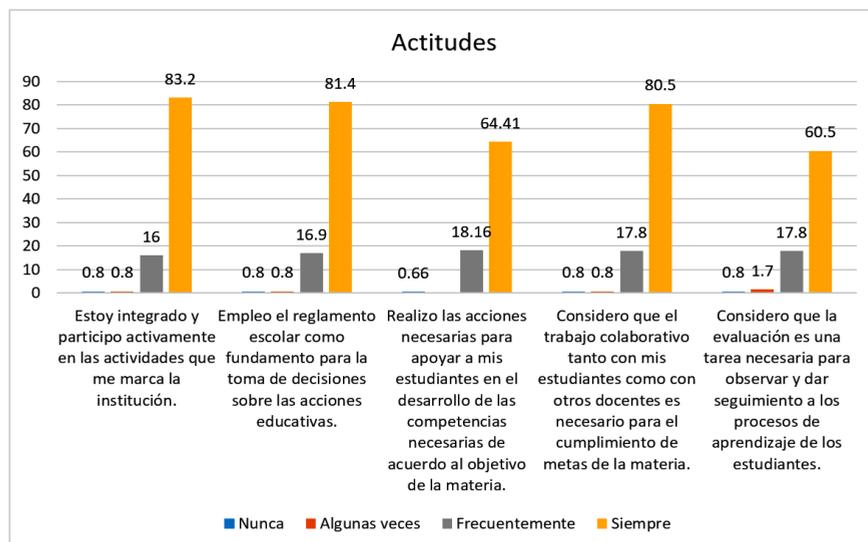


Gráfico 5. Actitudes de los profesores que favorecen el aprendizaje en los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con datos del CICAD-UAT.

El 78.33% de los profesores consideran que la evaluación siempre es una tarea necesaria para observar y dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el 17.50% consideran que la evaluación es frecuentemente necesaria.

Del análisis cualitativo de esta variable se advierte que la problemática señalada por los profesores en la variable de Actitudes se concentra en que trabajan de manera independiente la elaboración de las UEA, desconocimiento del reglamento universitario y reglamento escolar, desconocimiento del código de ética institucional, y ritmos distintos de aprendizaje de los estudiantes.

Para los profesores las necesidades formativas que se requieren son las siguientes: autoestima y motivación en el aprendizaje, trabajo colaborativo, ética y valores, comunicación asertiva, integración, desarrollo humano, inteligencia emocional.

f. Variable evaluación

Más de la mitad de los profesores encuestados (63.33%) contestó que siempre colaboran en la elaboración de reactivos o exámenes en academia de la(s) materia(s) que imparten para que sea posible el desarrollo de la evaluación final, y solo el 25.83% colaboran frecuentemente.

El 64.16% de los profesores señalaron que siempre emplean variados instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y el 32.50% los utilizan frecuentemente. Resulta significativo que el 73.33% de los profesores siempre evalúan y proporcionan retroalimentación al trabajo colaborativo de los estudiantes y el 25% lo hacen frecuentemente.

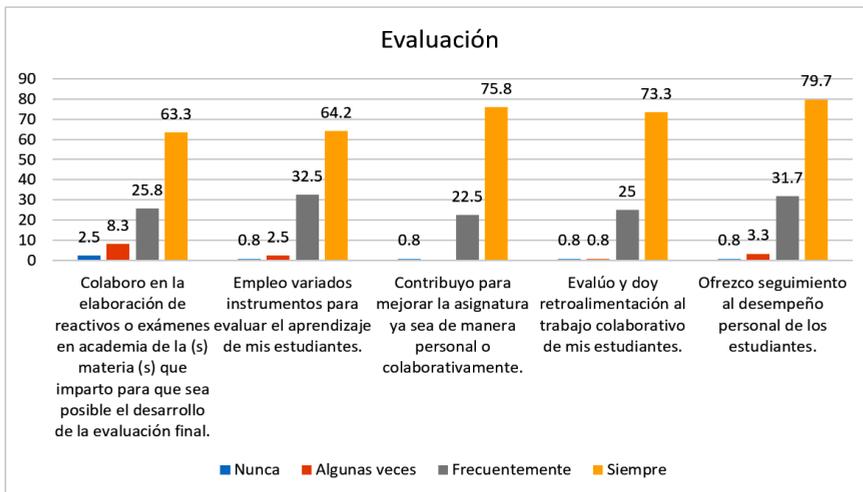


Gráfico 6. Estrategias de evaluación empleadas por los profesores.

Fuente: Elaboración propia con datos del CICAD-UAT.

Por otra parte, el 75.83% de los profesores señalan que siempre contribuyen para mejorar la asignatura ya sea de manera personal o colaborativamente, y el 64.16% de los profesores siempre ofrecen seguimiento al desempeño personal de los estudiantes y el 31.66% lo hacen frecuentemente.

Del análisis cualitativo de la variable de evaluación, se encontró que los profesores señalan que la problemática es la carencia de competencias en la generación de reactivos y exámenes, falta de tiempo, escasa experiencia en la elaboración de reactivos tipo CENEVAL, falta de trabajo colaborativo en la elaboración de reactivos, y falta de herramientas de evaluación de los procesos de aprendizaje.

Los profesores mencionan como necesario para su formación todo lo relacionado con el EGEL, pensamiento crítico, evaluación diagnóstica, de procesos y sumativa, elaboración de UEA, instrumentos de evaluación, recursos en línea para la evaluación, elaboración de reactivos, coevaluación, metaevaluación, y evaluación integral.

4. Discusión de resultados

Los facilitadores y enlaces han resultado ser figuras centrales del proceso de capacitación en la Universidad en virtud de que las condiciones geográficas, caracterizadas por la desconcentración de las Dependencias Académicas en ocho localidades del Estado de Tamaulipas, no permitían la operación de otra forma. Hay posturas encontradas sobre el rol de los multiplicadores, como le denomina Olmedo (1987), dado que el autor argumenta que los multiplicadores están más preocupados por ver la forma en que impartirán un curso, y centran su atención en percibir lo que el instructor hace, los materiales que usa, las dudas que se presentan y cómo las resuelve, el tipo de actividades que hace, por ejemplo, perdiendo de vista la oportunidad de formarse en la temática. Sin embargo, en el caso de la Universidad, la estrategia ha consistido en desarrollar, primeramente, y como inducción para el desarrollo de las funciones como facilitadores y enlaces, un programa de formación de instructores en donde se abordan y capacitan en las temáticas señaladas.

La interrogante general del escrito sobre ¿qué tanto la UAT conoce los requerimientos de formación pedagógica de sus profesores?, fue respondida a través de la opinión de los docentes de la Universidad que han cumplido la función de enlaces y facilitadores, logrando identificar las problemáticas enfrentadas por los profesores en el ejercicio de su práctica docente y las necesidades derivadas de ello. Los resultados encontrados en cada una de las variables del estudio resultaron interesantes dado que evidenciaron que las necesidades de los profesores son de carácter pedagógico lo que deja ver que a pesar de los cursos o los estudios de posgrado en educación

que hayan realizado previamente, siguen siendo insuficientes para atender las demandas formativas de los estudiantes.

En la variable planeación resultó significativo que los profesores reportan que hacen planeación de su asignatura. Sin embargo, los índices de respuesta se ven disminuidos cuando se pregunta si en su planeación consideran las características individuales y grupales de los estudiantes o si establecen estrategias formativas y evaluativas que realmente favorezcan su comprensión.

Por lo que se refiere a la variable conducción, pareciera que los profesores tienen clara la necesidad de establecer contenidos teórico-prácticos, trabajar con base a la metodología definida en el curso, fomentar el trabajo autónomo y colaborativo y validar constantemente el progreso de los estudiantes.

Sobre la variable relacionada con el uso de recursos tecnológicos la mayoría de las respuestas indican que los docentes usan los recursos establecidos en la planeación de la asignatura, y van incorporando aquellos que propicien mayor interés y trabajo colaborativo en los estudiantes. Se advierte que es poco el uso que se da a las herramientas tecnológicas establecidas en el sistema integral de información académica administrativa de la Universidad.

En relación con la variable interacción, resulta interesante que la mayoría de las respuestas indican que los profesores apoyan a sus estudiantes, reforzando los temas, dando atención diferenciada cuando se requiere, generando espacios de participación de respeto mutuo y de responsabilidad. Sin embargo, destaca el hecho de que no hay respuestas relacionadas con el trabajo consistente con la visión y visión institucional.

Cuando se analizaron aspectos relacionados con las actitudes del profesor, se encontró que reconocen que propician la participación activa y el trabajo colaborativo como estrategias para el logro de las metas y la toma de decisiones basadas en la normativa institucional.

Finalmente, sobre el tema de la evaluación, las respuestas evidencian que los profesores consideran relevante efectuar seguimiento al desempeño personal de los estudiantes y su retroalimentación, trabajar en la elaboración de reactivos en academias de los profesores y aplicar una variedad de instrumentos para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

Derivado de la información anterior, los profesores detectan un conjunto de situaciones por las cuales no realizan, o bien, realizan escasamente, algunas de las funciones valoradas. En este sentido es que se planteó la segunda interrogante de esta investigación ¿cuáles son las problemáticas que enfrentan los profesores en el ejercicio de la práctica docente?, de lo cual se encontró que, independientemente de cualquiera de las seis variables analizadas en la investigación, el enfrentarse a grupos tan numer-

osos de estudiantes ocasiona dificultades para su manejo y comunicación adecuada; asimismo señalan como problemática frecuente la falta de tiempo, la dificultad para evaluar, asociada al desconocimiento o carencia de estrategias, técnicas e instrumentos, la ausencia u obsolescencia de equipos y el tener perfiles de alumnos tan diversos, situaciones que impiden el buen desempeño de la labor docente.

Por lo que se refiera a la detección de nuevas necesidades de capacitación se identificó que el programa de formación de profesores debe integrar planeación curricular, organización del tiempo, técnicas de comunicación con los estudiantes, monitoreo y seguimiento de los estudiantes, estrategias de enseñanza, desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje, diseño de materiales, dinámicas para el manejo de grupos, elaboración de diagnóstico y estilos de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades tecnológicas y su aplicación en la práctica docente. Solo en el tema de evaluación se estableció una necesidad específica ligada con la carencia de conocimientos y competencias para la elaboración de reactivos y exámenes que permitan valorar el alcance o logro del perfil de egreso del estudiante mediante exámenes intermedios o del egreso. De manera específica, demandan la formación del docente con habilidades relacionadas con el fomento del trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, el desarrollo humano y el ejercicio ético de su profesión, que demuestre la aplicación de los valores institucionales.

Para dar respuesta a la tercera interrogante derivada del estudio en la que se pregunta ¿qué tanta consistencia existe entre las líneas de formación establecidas por el Centro Institucional de Capacitación Docente de la UAT y los requerimientos definidos por los profesores que funcionan como facilitadores y enlaces?, se encontró que las líneas establecidas en la UAT, tales como la de desarrollo curricular, didáctica general, acompañamiento estudiantil, tecnología educativa y la de responsabilidad social, son tan incluyentes para integrar en ellas las necesidades de formación que fueron identificadas para integrar en ellas las necesidades de formación que fueron identificadas en este trabajo, por lo que más que eliminar las líneas formativas, se requiere redefinirlas y ampliar la oferta de cursos o programas de formación que atiendan las necesidades que presentan los profesores en el día a día con sus alumnos.

Por último, y retomando los resultados de investigaciones relacionadas con la que aquí se presenta, se establece enseguida una comparación entre los rasgos del buen profesor que establecen Nieva y Martínez (2016), Cañedo y Figueroa (2013), Peñalva (2011) y Pavié (2011) y las habilidades, que a través del Programa de Formación de profesores del CICAD, se fomentan en la planta académica de la UAT; de tal modo que, enseguida se detalla cómo, a través de los ejes del programa de formación docente, se favorece el desarrollo de los rasgos que caracterizan al profesor ideal.

En la línea de Desarrollo curricular se busca que el profesor establezca la fundamentación filosófica, psicológica y social acorde al modelo educativo y a la ubicación de su asignatura considerando el contexto institucional y social que prevalezca, coincidiendo así con las propuestas de Peñalva (2011).

En la línea de Didáctica general, se consideran aspectos de planeación de la enseñanza, el desarrollo estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, el fomento de aprendizaje significativo, y el dominio de metodologías, recursos y herramientas que fomenten el aprendizaje, resulta relevante los rasgos del buen profesor establecidos por Cañedo y Figueroa (2013), Peñalva (2011), y Escudero (2006) en Pavié (2011)

En la línea de Acompañamiento estudiantil, la UAT ha promovido la capacitación de profesores para brindar asesorías y tutorías, desarrollar estrategias motivacionales, y el desarrollo de estrategias que permitan conocer el grado de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal. Al establecer la comparación con los investigadores del tema, resulta relevante la coincidencia con Cañedo y Figueroa (2013), Peñalva (2011) y Pavié (2011)

El énfasis en Tecnología educativa, ha integrado esfuerzos para dotar a los profesores del conocimiento y dominio e incorporación de herramientas tecnológicas para el ejercicio de la docencia. Si bien en los resultados de las investigaciones consultadas no se hace mención sobre la necesidad de lograr el dominio de herramientas tecnológicas, es un reto de toda institución educativa, en los tiempos actuales, dotar de estas habilidades a su personal docente.

Existe un eje denominado investigación científica y tecnológica, a través del cual pudiera atenderse el fomento a uno de los rasgos que ya ha sido establecido en el trabajo de Peñalva (2011), sin embargo, este eje no ha sido desarrollado a través del CICAD de la UAT, a la fecha éste ha sido desarrollando en la Secretaría de investigación y posgrado de la Universidad.

El eje de responsabilidad social universitaria integrado en el CICAD, es una línea que se ha trabajado a través del desarrollo de cursos que tocan temáticas de responsabilidad y compromiso social, equidad e igualdad de género, ética profesional y valores.

Finalmente, la línea formativa relacionada con la gestión académica y administrativa, si bien es un tema no se advierte en los resultados de las investigaciones consultadas, ni en las necesidades de capacitación manifestadas por los docentes, en el caso de la UAT se tiene considerado integrar aspectos relacionados con la evaluación institucional, el desarrollo de proyectos de desarrollo o la certificación de procesos académicos.

Y, un aspecto que los autores consultados han considerado relevante es el dominio disciplinar. Sin embargo, esta línea formativa no se integró

entre los ejes de trabajo del CICAD, en virtud de la diversidad de cursos que puedan derivarse de las distintas opciones formativas que tiene la institución, dejándose ésta, en manos de cada una de las Facultades y a través de la oferta de educación continua, cuya oferta se administra desde la Secretaría de investigación y posgrado de la Universidad.

5. Conclusiones y recomendaciones

Si bien las acciones de formación docente en la UAT surgieron de manera aislada, sin sistematización y atendiendo las necesidades que se iban presentando en el propio ejercicio de la labor docente, tal y como lo señalaron Sánchez y Martínez (2019) y Fernández (2017); actualmente, y tal y como se manifiesta en los trabajos de Sánchez y Martínez (2019), Cordero, Luna y Patiño (2011) y Díaz (2005), las IES se dieron a la tarea de integrar esta temática en las políticas, objetivos, estrategias y líneas de acción de los planes de desarrollo y la UAT es un ejemplo de ello. Y, la estrategia compartida entre las IES ha sido la creación de instancias académicas responsables de diagnosticar necesidades y sistematizar los esfuerzos que, de manera individual, al interior de las instituciones, han realizado las escuelas o facultades, en materia de la formación de su planta docente. Tal es el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Los propósitos y resultados del estudio que aquí se comparte, son similares a lo que la UNAM propone en el trabajo de Sánchez y Martínez (2019). En la UAT se realizó un estudio diagnóstico con un grupo de profesores y, en ambos trabajos, se logró identificar problemáticas y necesidades que es prioritario atender para mejorar el ejercicio de la práctica docente. Estas iniciativas coincidieron también con las propuestas de Olmedo (1987) quien señala que toda institución educativa requiere efectuar un diagnóstico de la práctica docente para detectar qué es lo que necesita el profesor, cómo es que lo pedagógico se aplica en su trabajo cotidiano, y qué requiere actualizar en torno a su campo disciplinar y atender, con ello, las demandas educativas del escenario internacional y nacional.

Sin embargo, los trabajos de Nieva y Martínez (2016), Cañedo y Figueroa (2013), Peñalva (2011) y Pavié (2011), resultaron interesantes dado que sus objetivos se encaminaron a la identificación del perfil del profesor ideal, y sus resultados fueron un insumo básico para la UAT, dado que, al identificar los rasgos básicos del buen profesor, fue posible identificar y asociar las necesidades formativas de los profesores, identificadas en esta investigación.

En cualquiera de las situaciones descritas en los párrafos anteriores, la finalidad de este estudio permitirá la consolidación de las líneas de trabajo ya establecidas en el programa de formación de profesores y la inclusión de aquellas otras, que son indispensables, acorde a las necesidades

Tabla 1. Líneas del Programa de Formación de Profesores de la UAT

	Nombre actual de la línea formativa	Propuesta de redefinición de la línea	Propuestas de temática por línea formativa
1	Desarrollo curricular	Planeación y desarrollo curricular	Organización del tiempo, gestión de materiales y contenidos, metodologías virtuales, áreas de formación definidas en los exámenes de egreso, elaboración de UEA.
2	Didáctica general	Elementos pedagógicos del proceso de impartición de cátedra	Estrategias formativas, docencia aplicada, habilidades docentes, didáctica, manejo de grupos, dinámicas y juegos mejora de las relaciones interpersonales, desarrollo de cátedra, ambientes de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo, trabajo en equipo. Estrategias, técnicas e instrumentos de Evaluación: de aprendizajes, diagnóstica, procesos, sumativa, coevaluación, metaevaluación, evaluación integral, instrumentos de evaluación, elaboración de reactivos, monitoreo y seguimiento a los estudiantes, productos integradores, elaboración de proyectos. Fortalecimiento del trabajo con alumnos: elaboración de diagnósticos, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, técnicas de comunicación, motivación del aprendizaje, autoestima, hablar en público, convivencia con los alumnos, inteligencia emocional, comunicación asertiva, lenguaje de señas. ética, valores, liderazgo educativo, desarrollo humano, pensamiento crítico, toma de decisiones.
3	Acompañamiento estudiantil	Acompañamiento estudiantil	
4	Tecnología educativa	Herramientas tecnológicas incorporadas al proceso educativo	habilidades tecnológicas, plataformas UAT, grabación y edición de videos, usos de blogs y redes sociales para el aprendizaje, recursos para evaluación en línea, diseño de materiales interactivos, uso de videos para la enseñanza, utilización de recursos digitales, trabajo colaborativo en línea
5	Investigación científica y tecnológica	Investigación científica y tecnológica	SPSS Y ATLAS TI
6	Responsabilidad social universitaria	Responsabilidad social universitaria	Conocimiento y aplicación de la base normativa, consistencia en el quehacer educativo con la misión, visión institucional
7	Gestión Académica – Administrativa	Gestión Académica – Administrativa	Sin propuestas al momento

Fuente: Elaboración propia con datos del CICAD-UAT.

planteadas por los propios docentes de la Universidad y en atención a las demandas del contexto global y las que la misma contingencia que el COVID-19, ha puesto de manifiesto en todos los ámbitos y en las distintas sociedades del mundo como son la educación virtual e inclusiva, ambas demandas señaladas por Pozos y Tejada (2018).

Derivado de los resultados, se sugiere la redefinición de algunas de las líneas del programa de formación de profesores de la Universidad, así como la ampliación de la oferta de cursos que atiendan los requerimientos de profesionalización pedagógica resultantes en la investigación.

Finalmente, es importante reconocer que la propuesta tiene elementos similares al trabajo realizado por otras instituciones educativas, el valor de este trabajo estriba en el hecho de que las necesidades aquí identificadas y las recomendaciones planteadas servirán para mejorar la profesionalización pedagógica del profesorado de la UAT, en virtud de que reflejan la realidad que se vive en la propia institución.

También se reconoce que la propuesta de este programa de formación integra líneas y cursos que se han venido ofertando en la Universidad tiempo atrás, sin embargo, por lo que se advierte en los resultados siguen siendo vigentes las necesidades y pertinentes las temáticas. Las demandas siguen estando presentes en virtud de que cada vez los profesores nos vamos enfrentando a situaciones de aprendizaje nuevas (como la virtualidad) con estudiantes con características distintas (generaciones con dominio de tecnologías y distintos procesos y estilos de aprendizaje), con herramientas nuevas (herramientas tecnológicas), con necesidades educativas especiales (con alguna discapacidad física, visual, auditiva, etc.), por lo que, un método, una estrategia o una herramienta será pertinente en algún grupo de estudiantes en tanto que no opera para el resto. No hay asignaturas iguales, no hay maestros iguales y no hay grupos de estudiantes iguales, tal y como lo planteó Díaz (2005).

Referencias bibliográficas

Bernasconi, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad de la Educación*, (28), 15-27. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.199>

Cañedo, T. & Figueroa, I. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&nrm=iso .

Cordero, G., Luna, E. & Patiño, N. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, (33), 239-249. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500020&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Díaz, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9-30. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=es&tlng=es.

Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183

Galaz, J., Padilla, L., Gil, M. & Sevilla, J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana, *Calidad en la Educación*, 28, 53-69. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n28.202>

Hirsch, Ana (s/f). Panorama de la formación de profesores universitarios en México. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista46_S1A2ES.pdf

Margalef, L. & Álvarez, J. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Educación*, (337), 51-70.

Martín, A. & García, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado*, 22(1), 7-23. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63524>

Moscoso, F. & Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tlng=es.

Navarro, M. (2010). La Universidad Autónoma de Tamaulipas y las políticas de la educación superior. México. UAT. https://kipdf.com/la-universidad-autonoma-de-tamaulipas-y-las-politicas-de-educacion-superior_5b0f86377f8b9ae1928b4580.html

Nieva, J. & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4). 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002

Olmedo, J. (1987). La formación de profesores: algunas preguntas que sería urgente responder. *Educación Superior*, 6(62), 8-40. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista62_S2A2ES.pdf

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>
- Peñalva, M. (2011). Formación docente e imagen del profesor ideal. *Derecho y Ciencias Sociales*, (5), 149-171. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/15290>
- Pozos, K. & Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87.
<http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Puga, J. & Saldaña, A. (2016). Profesionalización docente en el nivel superior necesidad ante el reto de la formación integral de los estudiantes universitarios. En: Velasco, I. & Páez, (Ed.). *Los retos de la docencia ante las nuevas características de los estudiantes universitarios*. (24-33). Nayarit, México.
https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_3.pdf
- Rojas, C. (2017). La profesionalización del docente universitario: un reto actual. *Mendive*. 5(4), 507-522.
<http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1182>.
- Sánchez, A. (2019). La formación docente, tema pendiente en foros. *La Jornada*. Jueves 7 de marzo de 2019, p. 14.
<https://www.jornada.com.mx/2019/03/07/politica/014n3pol>
- Sánchez, M. & Martínez, A. (2019). *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2021. <https://www.uat.edu.mx/TRANS/IVMetasobjetivos/Plan%20de%20Desarrollo%20Institucional%20UAT2018-2021.pdf>
- Zúñiga, E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 7 (2), 207-218.