Artículo de revisión

Guillermo César Vázquez González[1]*
https://orcid.org/0000-0002-5403-3831

Edith Bracamontes Ceballos[2]
https://orcid.org/0000-0003-2109-2197

Isaías Bracamontes Ceballos[3]
https://orcid.org/0000-0003-0461-1709

Antonio Gómez-Nashiki[4]
https://orcid.org/0000-0001-9411-2422

[1] Universidad de Colima, Dirección General de Desarrollo del Personal Académico; Orcid: 0000-0002-5403-3831; cvazquez@ucol.mx
[2] Universidad de Colima, Dirección General de Desarrollo del Personal Académico; Orcid: 0000-0003-2109-2197; edithbc@ucol.mx
[3] Universidad de Colima, Facultad de Turismo; Orcid: 0000-0003-0461-1709; isaiasbc@ucol.mx
[4] Universidad de Colima, Facultad de Pedagogía, UCOL-CA-123; Orcid: 00000001-9411-2422; gnashiki@ucol.mx

* **Autor de correspondencia:**
Guillermo César Vázquez González, Universidad de Colima, Dirección General de Desarrollo del Personal Académico; Orcid: 0000-0002-5403-3831; Av. Universidad 333, Colonia las Víboras, Colima, México.cvazquez@ucol.mx

Para citar este artículo:
Vázquez González, G. C., Bracamontes Ceballos, E., Bracamontes Ceballos, I. y Gómez-Nashiki, A. (2026) Tendencias de la formación docente en la Universidad de Colima. *Papeles, 18*(35), e2452. https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2452

Tendencias de la formación docente en la Universidad de Colima

Trends in teacher training at the University of Colima

https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2452

Recibido: 27 de marzo de 2026
Aprobado: 29 de junio de 2026
Publicado: 27 de julio de 2026



Resumen

Introducción: El artículo analiza las tendencias de la formación del profesorado en la Universidad de Colima durante el periodo 2020-2024. Se plantea como pregunta de investigación ¿qué tendencias caracterizan la formación docente universitaria en la Universidad de Colima según el análisis de las acciones formativas institucionales desarrolladas entre julio de 2020 y julio de 2024? Este análisis resulta relevante en el contexto de la transformación educativa pospandémica. **Metodología**: Se adoptó un diseño descriptivo con alcance longitudinal, basado en una revisión documental de la oferta formativa publicada en el sitio web institucional. El análisis se sustentó en un enfoque de contenido sumativo, mediante un sistema de categorías construido a partir de criterios teóricos y empíricos. La unidad de análisis correspondió a cada evento formativo programado. Los datos se procesaron mediante frecuencias, porcentajes y tablas cruzadas, lo que permitió examinar su distribución y evolución temporal. **Resultados y Discusión:** Se identificaron 437 acciones formativas correspondientes a nueve ediciones en el periodo analizado. Predominan los eventos académicos en los temas de didáctica, socioemocional e investigación, así como las modalidades educativas presencial y en línea, además de los formatos didácticos de taller y curso taller. Asimismo, resalta la concentración de actividades en la etapa de formación continua del profesorado (90,61 %) en contraste con las etapas inicial y de especialización. También la participación de 520 facilitadores, de los cuales el 89,23 % son docentes de la institución. **Conclusiones:** Los hallazgos evidencian una reconfiguración de la formación docente hacia modelos más flexibles, diversificados y pertinentes. Se subraya la necesidad de consolidar estrategias institucionales que articulen multidisciplinariedad, innovación pedagógica y atención a las demandas emergentes del profesorado.

Palabras clave:
Curso de formación; educación superior; formación de docentes; método de formación; pospandemia covid-19; tendencia educacional

Abstract

Introduction: This study analyzes trends in teacher training at the University of Colima during the period 2020-2024. The research question is: What trends characterize university teacher training at the University of Colima, based on an analysis of institutional training activities developed between July 2020 and July 2024? This analysis is relevant in the context of postpandemic educational transformation. **Methodology:** A descriptive, longitudinal design was adopted, based on a review of the training programs published on the institutional website. The analysis employed a summative content approach, using a system of categories constructed from theoretical and empirical criteria. The unit of analysis was each

Keywords:
Educational trends; higher education; teacher education; training courses; training methods; post-covid-19 pandemic

scheduled training event. Data were processed using frequencies, percentages, and cross-tabulations, allowing for the examination of their distribution and evolution over time. **Results and Discussion:** 437 training activities were identified, corresponding to nine sessions during the analyzed period. Academic events predominated in the following areas: didactics, socio-emotional development, and research. Educational modalities included both in-person and online learning, and workshop and course-workshop formats were the most common. The study also highlighted the concentration of activities in the continuing professional development stage for teachers (90,61 %), in contrast to the initial and specialization stages. A total of 520 facilitators participated, 89,23 % of whom were faculty members of the institution. **Conclusions:** The findings demonstrate a reconfiguration of teacher training toward more flexible, diversified, and relevant models. The need to consolidate institutional strategies that integrate multidisciplinarity, pedagogical innovation, and attention to the emerging needs of the teaching profession is emphasized.

1. Introducción

Los cambios sociales y el continuo desarrollo tecnológico y científico que caracterizan el siglo XXI exigen una formación permanente del profesorado para su adaptación a los distintos ambientes y contextos sociolaborales (Montes y Suárez, 2016). En particular, a partir de la pandemia de covid19 y de sus efectos en el retorno a las aulas, el personal docente ha afrontado retos pedagógicos, socioemocionales y tecnológicos para el desarrollo de la enseñanza (Arora y Srinivasan, 2020; Ordorika, 2020; Sánchez Mendiola et al., 2020; Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020; Vázquez González et al., 2023), lo que denota un debate intenso sobre cómo orientar su formación para responder y superar este suceso educativo (Dussel, 2020) y permanecer en la búsqueda constante de una educación integral de calidad y excelencia académica en las instituciones (Bernate y Vargas Guativa, 2020; Montes y Suárez, 2016).

En este sentido, los programas de formación docente son uno de los elementos fundamentales en las instituciones educativas, las cuales mediante proyectos estratégicos establecen directrices para contribuir a esta función con el propósito de fortalecer la profesionalización y el perfeccionamiento del profesorado (Pirela Morillo et al., 2022), lo que permite impulsar la innovación de procesos y prácticas educativas (Bernate y Vargas Guativa, 2020; Montes y Suárez, 2016). Es a través de la formación docente que el profesorado puede emprender nuevos caminos para la mejora educativa, tanto desde una perspectiva global de los sistemas y la instituciones educativas como desde el desarrollo de prácticas clave que garantizan el buen desempeño y equilibrio de tres componentes fundamentales: a) la formación disciplinar, b) la formación psicopedagógica y c) las prácticas de enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2018). De esta manera, la comunidad académica asume un papel activo al tomar decisiones sobre los cambios necesarios en el proceso formativo del estudiantado (Rivero Rodríguez, Carmenate Fuentes et al., 2019), y así contribuye a la relación educación de calidad y excelencia académica.

Al respecto, la formación docente universitaria (FDU) se entiende como un proceso continuo, sistemático y organizado para la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la enseñanza que incide directamente en la calidad de la formación del estudiantado y de la educación en general (Aramburuzabala et al., 2013), por lo que su diseño e implementación requieren cambios estructurales sustentados en la identificación de necesidades docentes y las demandas sociales, culturales, científicas, tecnológicas, entre otras (Pirela Morillo et al., 2022). Lo anterior permite renovar el quehacer docente y el contexto en el que se desenvuelve mediante acciones conjuntas que articulen la formación y la innovación educativa (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018).

Las dinámicas educativas actuales se caracterizan por su complejidad y constante transformación tanto en los espacios como en los medios y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas oscilan, por una parte, entre una centralidad en la transmisión de contenidos y una formación más inclusiva, intercultural e interdisciplinar (Pirela Morillo et al., 2022); por otra, en el contexto reciente marcado por la pandemia de covid-19 y sus implicaciones en el proceso educativo, así como los desafíos del retorno a las aulas, que aún se hacen presentes y que detonaron grandes retos en aspectos tecnológicos, pedagógicos, metodológicos, logísticos y socioemocionales (Arora y Srinivasan, 2020; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2020; Dussel, 2020; Ordorika, 2020; Sánchez Mendiola et al., 2020; Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020; Vázquez González, et al., 2023).

Se trata de un momento coyuntural con implicaciones permanentes, que exige un esfuerzo significativo por parte de las universidades para ofrecer al profesorado ambientes propicios donde pueda desarrollar nuevas competencias a través de programas de formación docente (Aramburuzabala et al., 2013). En este contexto, y de acuerdo con Matarranz (2023), Montes y Suárez (2016), Pirela Morillo et al. (2022) y Toledo Lara (2021), las necesidades formativas del profesorado se orientan hacia la integración de las tecnologías para fortalecer prácticas educativas emergentes, la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje para generar escenarios efectivos y afectivos en el aula, así como hacia la aplicación didáctica que garantiza un acompañamiento adecuado al estudiantado.

Las dinámicas educativas actuales se caracterizan por su complejidad y constante transformación tanto en los espacios como en los medios y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Frente a este panorama, resulta indispensable identificar las tendencias en la formación docente universitaria, las cuales pueden comprenderse como orientaciones institucionales relativamente estables que, en respuesta a transformaciones sociales, tecnológicas y pedagógicas, configuran prioridades, enfoques y prácticas de formación del profesorado. En este sentido, no se limitan a acciones aisladas de capacitación, sino que representan configuraciones institucionalizadas que modelan la oferta formativa y perfilan las prácticas docentes (Aramburuzabala et al., 2013). Desde esta perspectiva, las universidades han orientado sus programas hacia el fortalecimiento de competencias

digitales, la comprensión integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de estrategias didácticas que favorezcan escenarios educativos efectivos y afectivos para el acompañamiento del estudiantado.

Al respecto, a partir de 2024, la formación docente en educación superior ha experimentado una serie de transformaciones importantes. En primer lugar, está la incorporación de la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías emergentes, las cuales en un breve lapso se han convertido en un eje estratégico y han promovido tanto la alfabetización digital como la reflexión ética sobre su uso en el aula (Collazo Fuentes et al., 2025). Asimismo, el desarrollo de las competencias digitales en la docencia ha promovido también un cambio significativo, que va más allá del uso instrumental de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) hacia una integración didácticopedagógica en ecosistemas de aprendizaje híbrido (*blended learning*) y bimodal (Cárdenas-Gándara y Cornejo-Álvarez, 2024), lo que demanda del profesorado el uso de estrategias didácticas para entornos flexibles y asíncronos, así como la búsqueda, evaluación, selección, organización y elaboración de recursos educativos digitales que apoyen de manera pertinente e innovadora el desarrollo de los procesos académicos y el aprendizaje del estudiantado (Colus, 2024).

El cambio en los escenarios educativos ha impulsado el desarrollo de algunas tendencias, por ejemplo, la interdisciplinariedad, lo que ha favorecido la colaboración entre áreas, como tecnología, salud, economía y humanidades, para responder a problemas complejos de forma integral

Además, el cambio en los escenarios educativos ha impulsado el desarrollo de algunas tendencias, por ejemplo, la interdisciplinariedad, lo que ha favorecido la colaboración entre áreas, como tecnología, salud, economía y humanidades, para responder a problemas complejos de forma integral (Fundación Alianza para la Educación Superior, 2024). De igual manera, el enfoque de la equidad e inclusión, que ha fortalecido las habilidades para el diseño universal del aprendizaje y la atención a la salud mental estudiantil y docente (Educause, 2024). De ahí la importancia que tienen las competencias socioemocionales como segunda tendencia, consideradas un pilar en la construcción de comunidades académicas resilientes ("Es sede UA de C del XXV Coloquio Nacional de Formación Docente 'Transformación Educativa: Integrando la IA y Habilidades Socioemocionales'", 2025). La tercera tendencia se orienta hacia la ética profesional y la sostenibilidad educativa, reconociendo que la innovación debe estar acompañada de prácticas responsables y de políticas públicas que garanticen la calidad y la equidad en el acceso (HirschAdler y Izarra-Vielma, 2024).

En el caso de la Universidad de Colima, desde 1990 se realizan esfuerzos sistemáticos para la formación del profesorado, consolidando en 2012 el Programa Institucional de Formación Docente (PIFOD), a través del cual se promueve un enfoque de desarrollo integral en dos dimensiones: a) profesional, orientada al fortalecimiento de competencias didáctico-pedagógicas, curriculares, disciplinares, gestión del conocimiento y gestión escolar; y b) personal, enfocada en el bienestar personal, social, psicológico y ético del docente universitario (Universidad de Colima, 2012).



El PIFOD impulsa el desarrollo profesional docente conforme a lo establecido en el modelo educativo institucional, mediante la identificación de necesidades de capacitación y diseño, desarrollo y evaluación de una serie de acciones formativas presenciales y en línea en el marco de las denominadas Jornadas Académicas programadas en periodos intersemestrales durante enero y julio (Universidad de Colima, 2024).

En este marco, y en consideración a la importancia de valorar la evolución de tales acciones formativas, es necesario identificar las tendencias de la formación docente universitaria de la Universidad de Colima, a partir del análisis de las acciones formativas edición, temas, modalidad educativa, modalidad didáctica y momentos de la formación docente, así como el perfil de las personas facilitadoras, durante el periodo julio de 2020-julio de 2024. Los resultados obtenidos permitirán realizar ajustes para la mejora y actualización del PIFOD y de su estrategia de implementación (Jornadas Académicas), en respuesta, en especial, a las tendencias y los retos contemporáneos de la formación docente.

1.1 Marco teórico

La formación docente universitaria se considera un proceso de carácter continuo, sistemático y organizado para la adquisición, estructuración y reestructuración tanto de conocimientos como de habilidades y valores para el desempeño de la enseñanza (Aramburuzabala et al., 2013). Este proceso implica etapas o momentos formativos del profesorado, perspectivas de desarrollo profesional y modalidades educativas y didácticas que abonan a la conformación de un modelo contextual de formación del personal docente universitario delineado por las tendencias de su aplicación.

Respecto a las etapas o los momentos de la formación docente universitaria, Montes y Suárez (2016), Rivero Rodríguez, Bustos Ocho et al. (2019) y Salazar-Gómez y Tobón (2018) describen las siguientes: formación inicial, formación permanente o continua y formación especializada. La primera etapa hace referencia al profesorado novel, con poca experiencia docente, por lo que, al comienzo de la trayectoria formativa, se hace énfasis en una oferta formal para la apropiación teórico-metodológica en función del desarrollo de las prácticas educativas en contextos adaptados. La segunda etapa, dirigida a quienes se encuentran en el ejercicio de su práctica y con cierta estabilidad y experiencia, se orienta al fortalecimiento de saberes y competencias acordes con las necesidades institucionales identificadas, así como a los retos sociales de la época. Finalmente, la tercera etapa, enfocada en docentes que desean tener una

Las acciones formativas constituyen procesos dinámicos de aprendizaje que se desarrollan en diversos contextos sociales e institucionales, lo que evidencia la interacción y permeabilidad entre distintos sistemas de formación orientados al desarrollo profesional y personal.

mayor dedicación en la didáctica específica de su disciplina y actualizar conocimientos científicos alrededor de su formación académica. Estas etapas reflejan una trayectoria progresiva de desarrollo profesional que articula necesidades pedagógicas, disciplinares e institucionales.

En este sentido, de acuerdo con la etapa formativa en la que se encuentre el profesorado de la Universidad de Colima, puede hablarse de dos perspectivas: la profesionalización y el perfeccionamiento docente. La profesionalización parte de que los docentes no cuentan con una formación profesional relacionada con la pedagogía y las ciencias de la educación, lo que justifica su formación desde las competencias esenciales en la enseñanza de su disciplina, es decir, el profesorado ubicado en las dos primeras etapas formativas (inicial y continua) no solo debe investigar sobre el conocimiento de la disciplina, sino también sobre los procesos de enseñanzaaprendizaje para el desarrollo de su práctica educativa (Rivero Rodríguez, Bustos Ocho et al., 2019).

Por su parte, el perfeccionamiento es determinante en la configuración del profesorado durante la etapa tres de la formación (especialización) para lograr la innovación y la mejora de la calidad de la enseñanza, así como implica tanto la adquisición de competencias pedagógicas, didácticas, emocionales, tecnológicas e investigativas como su aplicación en la reflexión constante de su quehacer (Matarranz, 2023), hecho que permite renovar las prácticas, el pensamiento, el conocimiento y la actuación docente (González-Monteagudo, 2020). Al respecto, tanto la profesionalización y el perfeccionamiento constituyen perspectivas complementarias que acompañan la trayectoria docente y orientan las decisiones institucionales en materia de formación del profesorado.

De acuerdo con Montes y Suárez (2016), las acciones formativas constituyen procesos dinámicos de aprendizaje que se desarrollan en diversos contextos sociales e institucionales, lo que evidencia la interacción y permeabilidad entre distintos sistemas de formación orientados al desarrollo profesional y personal. Las acciones formativas se ofrecen a través de modalidades educativas y didácticas, entendiendo por *modalidad* la manera en que se lleva a cabo un proceso formativo determinado por una institución, según los recursos, la cantidad de docentes, el tiempo, el lugar, la tecnología o las formas de transmitir o generar conocimiento. Las modalidades, por tanto, representan la dimensión operativa mediante la cual las tendencias institucionales de formación docente se materializan en prácticas concretas.

Respecto a la modalidad educativa, la Universidad de Colima reconoce las modalidades escolarizada o presencial, la no escolarizada y la mixta, incluidas en las dos últimas la virtual o en línea, la abierta o a distancia y la dual. Asimismo, en la modalidad didáctica, considera diplomado, curso, taller, curso-taller, congreso, semana académica, cultural

y deportiva, jornadas académicas, científicas o tecnológicas, encuentros, simposio, seminario, mesa redonda, panel, coloquio, ciclo de conferencias, conferencia, charla, presentación de libro, exposiciones y presentación de pósteres, entre otras. Esta diversidad de modalidades evidencia la capacidad institucional para adaptar la formación docente a distintos contextos, necesidades profesionales y tendencias educativas emergentes.

Por lo anterior, la formación docente universitaria puede entenderse como un modelo contextual e integral compuesto por etapas de desarrollo profesional, perspectivas de formación y modalidades institucionales de implementación. Este marco conceptual permite analizar la manera en que las universidades organizan sus políticas y ofertas formativas para responder a las transformaciones pedagógicas, tecnológicas y sociales de la educación superior. Desde esta lógica, las categorías analíticas del estudio (etapas formativas, perspectivas y modalidades) no constituyen elementos aislados, sino dimensiones interdependientes que explican las tendencias contemporáneas de la formación docente universitaria.

2. Metodología

Este estudio se desarrolló mediante un diseño no experimental de tipo descriptivo con alcance longitudinal, sustentado en una revisión documental, para identificar tendencias en la formación docente promovida por la Universidad de Colima durante el periodo junio de 2020-agosto de 2024.

2.1 Corpus y criterios de selección

El corpus de análisis estuvo conformado por la totalidad de los eventos formativos dirigidos al profesorado y publicados en el sitio web del programa de formación de la Universidad de Colima durante el periodo en estudio. Se establecieron como criterios de inclusión: a) actividades formalmente programadas por la institución, b) dirigidas explícitamente al profesorado y c) con información disponible respecto a sus características principales (tema, modalidad educativa y didáctica, etapa de formación y facilitación, entre otras). Se excluyeron aquellas actividades sin información suficiente para su clasificación o que no formaban parte de la oferta institucional formal.

La unidad de análisis estuvo constituida por cada evento formativo programado, entendido como una acción académica individual (curso, taller, seminario o equivalente, entre otras) registrada en cada edición o periodo de oferta.

2.2 Técnica de análisis

Se empleó la técnica de análisis de contenido de tipo sumativo, orientada a la identificación, cuantificación e interpretación de patrones en la oferta formativa. Este enfoque permitió no solo contabilizar la frecuencia de determinadas categorías, sino también analizar su evolución y distribución a lo largo del tiempo.

El proceso analítico se desarrolló en tres fases:

- Definición del sistema de categorías: Se construyó un esquema de codificación a partir de una combinación de criterios deductivos (derivados de la literatura sobre formación docente) e inductivos (emergentes de la revisión preliminar del corpus). Las variables consideradas fueron número de eventos por edición, áreas temáticas, modalidad educativa (presencial, en línea, híbrida), modalidad didáctica (curso, taller, seminario, entre

otros), momentos o etapas de la formación docente (inicial, continua, especializada) y perfil del equipo facilitador.

- Codificación de la información: Cada evento fue clasificado de acuerdo con las categorías definidas, utilizando una matriz de registro diseñada para tal fin. Para fortalecer la consistencia del proceso, se aplicaron criterios homogéneos de codificación y se revisaron de manera iterativa las categorías para evitar ambigüedades.
- Validación del proceso de codificación: Se realizó una revisión cruzada de una muestra del corpus para verificar la consistencia en la asignación de categorías, ajustando el sistema de codificación cuando fue necesario para mejorar su claridad y aplicabilidad.

2.3 Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento cuantitativo de la información se llevó a cabo mediante el *software* SPSS, versión 23, utilizado como herramienta de apoyo para la codificación, organización y sistematización de la base de datos. Los análisis realizados fueron de carácter descriptivo, mediante la elaboración de tablas de frecuencias absolutas y relativas, expresadas en porcentajes, así como tablas cruzadas entre variables seleccionadas. El análisis longitudinal se realizó a partir de la comparación sistemática de las ediciones o los periodos de oferta formativa, definidos según la programación institucional. Este análisis permitió identificar variaciones, regularidades y tendencias en la evolución de la oferta, en particular, en relación con la orientación temática, las modalidades educativas y didácticas, los momentos de formación y el perfil del equipo facilitador.

2.4 Consideraciones de rigor metodológico

Para fortalecer la validez del estudio, se garantizó la exhaustividad en la revisión del corpus disponible y la aplicación sistemática de los criterios de codificación. Asimismo, la explicitación del sistema de categorías y del procedimiento analítico contribuye a la transparencia y replicabilidad del estudio.

3. Resultados y discusión

Este estudio tuvo como objetivo identificar las tendencias de la formación docente universitaria. Para ello, se analizaron 437 eventos registrados en las carteleras de la oferta de formación docente disponibles en el sitio web oficial de la Universidad de Colima, correspondientes al periodo junio de 2020-agosto de 2024. La información recopilada permitió disponer de un flujo sistemático y continuo de datos para el análisis. No se identificaron datos faltantes, ya que los eventos estuvieron dirigidos al profesorado y las carteleras contaban con información suficiente para caracterizar las acciones formativas incluidas en el estudio. Asimismo, durante el proceso de recopilación y organización de la información no se presentaron eventos adversos que comprometieran el desarrollo de la investigación ni la consistencia de los resultados. Los hallazgos se presentan en función de la distribución de las acciones formativas según su edición, los temas abordados, las modalidades educativas y didácticas, los momentos de la formación docente y el perfil del personal de facilitación.

Relacionado con la distribución de las acciones formativas por edición, destacan dos aspectos relevantes: primero, el aumento continuo de eventos académicos por año,

Tabla 1. *Acciones formativas por edición y año*

Edición	Año					Total
	2020	2021	2022	2023	2024	
Enero	—	23	45	70	64	202
Julio	29	27	50	77	52	235
Total	29	50	95	147	116	437

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. *Variación de acciones formativas por edición y por año*

Edición	Año			
	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Enero	—	100 %	56 %	–9 %
Julio	–7 %	85 %	54 %	–32 %
Total	72 %	90 %	55 %	–21 %

Fuente: elaboración propia.

identificando 2023 con el incremento más significativo (147), y segundo, que las ediciones de julio están ligeramente por arriba de las de enero, excepto en 2024. En suma, durante el periodo estudiado (2020-2024), se realizaron 437 acciones formativas: 202 en la edición de enero y 235 en la edición de julio (tabla 1).

Respecto a la variación de las acciones formativas por año y mes de edición, se identifica que tanto en 2021 como en 2024 es negativa con respecto al año inmediato anterior, resaltando que en la edición de enero de 2020 no contó con información para comparar y que, de los años con variación positiva, la de mayor significancia se encuentra en 2022 (tabla 2).

Tanto la cantidad como la continuidad de acciones formativas por año, edición (tabla 1) y variación (tabla 2) evidencian, por una parte, la importancia que tiene la formación docente a lo largo de la vida académica, uno de los factores intrínsecos para el desarrollo profesional y la mejora de los procesos formativos (Imbernón Muñoz, 2020); por otra, que las acciones formativas responden a un proyecto institucional sistemático para la actualización del docente de acuerdo con las necesidades del contexto global y del profesorado (Imbernón Muñoz, 2024). En este sentido, el incremento registrado entre 2020 y 2023 puede asociarse al fortalecimiento de programas de capacitación impulsados durante el contexto de la pandemia de covid-19 y la transición hacia modalidades digitales e híbridas, mientras la disminución observada en 2024 responde a un proceso de normalización institucional, una vez estabilizadas las necesidades urgentes de actualización docente y los procesos pedagógicos implementados en ese periodo.

De las acciones formativas por temas realizados en el periodo 2020-2024, sobresalen dos con las mayores frecuencias: gestión didáctica (111) y socioemocional (88). En segundo término, tecnologías (59), gestión escolar (48), investigación (31) y bienestar personal (21). Finalmente, con las menores frecuencias las acciones formativas de los temas disciplinar, género, inclusión,

Tabla 3. *Acciones formativas por tema*

Temas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Gestión didáctica	111	25,4
Socioemocional	88	20,1
Tecnologías	59	13,5
Gestión escolar	48	11,0
Investigación	31	7,1
Bienestar personal	21	4,8
Disciplinar	17	3,9
Género	16	3,7
Inclusión	13	3,0
Gestión pedagógica	12	2,7
Arte y cultura	9	2,1
Gestión ambiental	9	2,1
Idiomas	3	0,7
Total	437	100,0

Fuente: elaboración propia.

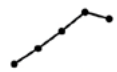
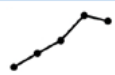
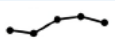
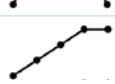
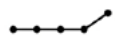
pedagogía, arte y cultura, gestión ambiental e idiomas (tabla 3).

Las necesidades docentes atendidas se reflejan en las acciones formativas por temas (tabla 3), de las cuales didáctica, socioemocional y tecnologías presentan las mayores frecuencias. Esto es consistente con la formación que debería cubrirse en los momentos iniciales de formación (Imbernón Muñoz, 2024) y por el contexto de la pandemia de covid-19, donde la prioridad fue la continuidad académica, que, de acuerdo con distintos autores (Arora y Srinivasan, 2020; Cepal, 2020; Dussel, 2020; Ordorika, 2020; Sánchez Mendiola et al., 2020; Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020; Vázquez González et al., 2023), estuvo cargada de dificultades y retos didácticos, tecnológicos y socioemocionales, debidos al abrupto cambio de enfoque en la enseñanza, la falta de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas, la escasa interacción docente-estudiante y el desgaste emocional que implicó.

En la tabla 4, se observa que los temas didáctica, socioemocional e investigación (con mayores porcentajes) y género, inclusión, gestión ambiental y arte y cultura (con menores porcentajes) presentan un número de acciones formativas en crecimiento de manera consistente en el periodo estudiado, mientras tecnologías, bienestar personal, disciplinar y gestión pedagógica evidencian una disminución en el mismo periodo. Finalmente, destacan aquellos temas identificados como emergentes (gestión escolar e idiomas), que incrementaron el número de eventos en este periodo.

Por número, se observan variaciones significativas entre los distintos temas (tabla 4). Las áreas de didáctica, socioemocional, investigación, género, inclusión, gestión ambiental y arte y cultura muestran un crecimiento sostenido en las acciones formativas, mientras tecnología, bienestar personal, disciplinar y gestión pedagógica presentan un comportamiento más fluctuante y menos consistente. Estos hallazgos sugieren que las prioridades formativas posteriores a la pandemia de covid-19 se orientaron hacia dimensiones vinculadas con la reconstrucción de los procesos relacionales, emocionales y pedagógicos, lo que coincide con lo planteado por Lara Jaque (2020) respecto a que el retorno a la presencialidad implicó complejos procesos de adaptación y readaptación a nuevos escenarios educativos. En este sentido, el incremento de acciones en las áreas socioemocionales, inclusivas y culturales puede interpretarse como una respuesta institucional a la necesidad de recomponer los vínculos sociales y educativos afectados por el distanciamiento, así como de atender a las experiencias de pérdida y vulnerabilidad derivadas de la crisis sanitaria. A diferencia de ello, la disminución o inestabilidad observada en las áreas tecnológicas podría evidenciar que, tras el periodo de emergencia, la Universidad de Colima desplazó parcialmente el énfasis puesto en la virtualización hacia problemas asociados con

Tabla 4. *Número y porcentaje de acciones formativas por tema y por año*

Temática	Año						Tendencia
	2020	2021	2022	2023	2024	Total	
Gestión Didáctica	8	15	20	36	32	111	
Socioemocional	6	12	19	27	24	88	
Tecnologías	7	9	15	16	12	59	
Gestión Escolar	0	1	13	21	13	48	
Investigación	2	4	6	10	9	31	
Bienestar Personal	3	3	2	8	5	21	
Disciplinar	2	0	5	7	3	17	
Género	1	0	5	6	4	16	
Inclusión	0	0	2	6	5	13	
Gestión Pedagógica	0	4	4	4	0	12	
Gestión Ambiental	0	1	2	3	3	9	
Arte y cultura	0	1	2	3	3	9	
Idiomas	0	0	0	0	3	3	
Total	**29**	**50**	**95**	**147**	**116**	**437**	

Fuente: elaboración propia.

la convivencia, el bienestar y la recuperación de aprendizajes presenciales.

Esta tendencia también revela una tensión relevante: aunque el uso intensivo de tecnologías durante la pandemia de covid-19 transformó intereses, habilidades y formas de aprender, las acciones formativas vinculadas con tecnología no mantuvieron el mismo ritmo de crecimiento. Esto resulta significativo si se considera que, como señalan Contreras et al. (2022), uno de los principales desafíos del regreso a las aulas consistió precisamente en replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las transformaciones pedagógicas y culturales derivadas de la experiencia digital. En este sentido, los resultados sugieren que la Universidad de Colima enfrentó el reto de articular de manera equilibrada la recuperación socioemocional y presencial con la consolidación de competencias pedagógicas y tecnológicas necesarias en los contextos educativos contemporáneos.

Estas tendencias de la Universidad de Colima están en consonancia con las del contexto iberoamericano. De acuerdo con Pirela Morillo et al. (2022), se requiere que los docentes:

- Tengan habilidades sociales y nuevos códigos de interrelación con el estudiantado en relación con los cambios generados por la forma de apropiación de la competencia digital en esta etapa, en consideración a enfoques pedagógicos que permitan procesos formativos más dinámicos para construir nuevos sistemas de representación de la realidad.
- Incorporen una visión más humanista y social de las tecnologías.
- Fomenten una educación inclusiva, equitativa y de calidad.
- Promuevan la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y no violencia, la diversidad cultural, la ciudadanía mundial y el desarrollo sostenible.

Por tanto, se sugiere repensar en una formación docente desde la integralidad, es decir, transitar hacia la inter- y la transdisciplinariedad para hacer frente a las "complejidades y el dinamismo de las sociedades actuales, caracterizadas por incertidumbres y turbulencias" (p. 1).

En relación con las acciones formativas por modalidad educativa y año, en la tabla 5 sobresale que los eventos en línea (que detonaron como la alternativa en tiempos de covid-19) se mantienen como opción vigente después del regreso a las aulas, pero con una significativa disminución hacia el final del periodo estudiado. Situación similar en las modalidades híbrida, mixta y virtual, pero con menor número de eventos, caso contrario a las acciones formativas presenciales.

Respecto a la disminución de las acciones formativas desarrolladas en modalidades educativas no escolarizadas (en línea, híbrida, mixta y virtual; tabla 5), los hallazgos evidencian una aparente pérdida de centralidad de estos formatos tras el retorno a la presencialidad, situación que demanda una reflexión crítica sobre su permanencia y proyección en la formación docente. Si bien el regreso a las aulas favoreció la recuperación de las interacciones presenciales, la reducción de estas modalidades podría interpretarse como un desplazamiento prematuro de las experiencias y los aprendizajes pedagógicos construidos durante la pandemia de covid-19, pese a que demostraron ser alternativas viables y necesarias para garantizar la continuidad educativa. En este sentido, Imbernón Muñoz (2024) sostiene que los procesos e instrumentos de formación deben responder de manera pertinente a las transformaciones del contexto y a las nuevas necesidades educativas que de él emergen.

Desde esta perspectiva, los resultados sugieren que el desafío actual no radica solo en incorporar tecnologías a los procesos formativos, sino en reconfigurar modelos pedagógicos capaces de integrar críticamente las dinámicas digitales y presenciales. Esto

Tabla 5. *Acciones formativas por modalidad y por año*

Modalidad	Año					Total
	2020	2021	2022	2023	2024	
Presencial	0	0	39	100	90	229
En línea	20	49	35 28	35	20	152
Híbrido	0	0	25	6	3	34
Mixta	9	1	2	0	1	13
Virtual	0	0	1	6	2	9
Total	29	50	95	147	116	437

Fuente: elaboración propia.

implica trascender una visión instrumental de la tecnología y promover ecosistemas digitales orientados al desarrollo de interacciones más creativas, humanas y socialmente significativas. Tal como señalan Pirela Morillo et al. (2022), resulta necesario fomentar "el uso significativo de la información y las aplicaciones tecnológicas" (p. 323), lo que supone la construcción de nuevos códigos de interacción digital y de prácticas formativas coherentes con las demandas educativas contemporáneas. Por tanto, la disminución de estas modalidades no solo refleja cambios organizativos posteriores a la pandemia de covid-19, sino también las tensiones existentes entre el retorno a modelos tradicionales de enseñanza y la necesidad de consolidar procesos de innovación educativa sostenibles.

Como se observa en la tabla 6, las modalidades didácticas con mayor presencia durante este periodo son taller (177), curso-taller (159), curso (33) y charla (13), lo que representa el 87,41 % de los eventos ofertados. Asimismo, el ciclo de conferencias, el ciclo de cine y el seminario se visualizan como discretas pero continuas, y el taller autogestivo y el microtaller como modalidades emergentes en la configuración de la oferta formativa. El resto de las modalidades tuvo poca presencia, uno y dos años, del periodo estudiado.

La concentración de acciones formativas evidencia una diversidad de modalidades didácticas que, más allá de su distribución cuantitativa, reflejan distintas concepciones sobre la formación docente (tabla 6). Estas modalidades pueden analizarse desde los

Tabla 6. *Acciones formativas por modalidad didáctica y por año*

Tipo de evento	Año					Total
	2020	2021	2022	2023	2024	
Taller	11	45	45	44	32	177
Curso-taller	14	1	29	55	60	159
Curso	0	0	11	11	11	33
Charla	0	0	1	11	1	13
Ciclo de conferencias	0	0	3	2	3	8
Ciclo de cine	3	1	0	1	2	7
Diplomado	0	0	2	3	1	6
Mesa de diálogo	0	0	0	5	0	5
Seminario	1	2	1	0	1	5
Taller autogestivo	0	0	0	4	1	5
Conferencia	0	1	0	3	0	4
Microtaller	0	0	0	2	2	4
Foro	0	0	0	3	0	3
Conversatorio	0	0	0	2	0	2
Panel	0	0	2	0	0	2
Ciclo de charlas	0	0	0	0	1	1
Grupo focal	0	0	0	0	1	1
Módulo	0	0	0	1	0	1
MOOC	0	0	1	0	0	1
Total	29	50	95	147	116	437

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos sugieren que el desafío no reside solo en diversificar las modalidades formativas, sino en asegurar que estas promuevan experiencias pedagógicas capaces de generar reflexión, apropiación crítica y transformación efectiva de las prácticas educativas.

enfoques de acomodación y asimilación propuestos por Zabalza Beraza (2011). En este marco, las modalidades de taller, curso-taller, diplomado, taller autogestivo, microtaller, módulo y MOOC concentran el 80,78 % de las acciones formativas, lo que sugiere una orientación predominante hacia procesos de formación centrados en la participación activa, la experimentación práctica y la reconstrucción de saberes a partir de la experiencia. Desde el enfoque de acomodación, el participante asume un papel protagónico y la formación se orienta hacia la modificación y reestructuración de esquemas de pensamiento en función de nueva información y contextos de actuación.

En contraste, el resto de las modalidades se vinculan con el enfoque de asimilación, caracterizado por procesos formativos dirigidos a grupos numerosos, de corta duración y centrados en la transmisión de información, donde las personas facilitadoras ocupan el rol principal. Aunque los resultados muestran una tendencia favorable hacia modalidades asociadas con la acomodación, esto no garantiza necesariamente prácticas formativas transformadoras. Como advierte Zabalza Beraza (2011), existe el riesgo de que, incluso, las modalidades diseñadas para favorecer la participación y la reflexión crítica terminen reproduciendo dinámicas centradas en la exposición teórica y la recepción pasiva de contenidos, reduciendo la formación a procesos de asimilación de información con escasa incidencia en la práctica docente. En este sentido, los hallazgos sugieren que el desafío no reside solo en diversificar las modalidades formativas, sino en asegurar que estas promuevan experiencias pedagógicas capaces de generar reflexión, apropiación crítica y transformación efectiva de las prácticas educativas.

De las acciones formativas por etapa o momento de formación y año, en la tabla 7 se observan ocho eventos de formación inicial distribuidos en los temas gestión didáctica, inclusión, disciplinar e investigación, lo que representa el 1,83 % del total; en formación continua, se ofertaron 374 eventos, lo que representa el 90,61 % del total, destacando en esta etapa los temas gestión didáctica (104), gestión socioemocional (88), tecnologías (59) gestión escolar (48) y bienestar personal (21), seguidas de género, investigación, gestión pedagógica, inclusión, gestión ambiental, disciplinar, arte y cultura e idiomas; en formación especializada, destacan los temas de investigación (16), disciplinar (12), gestión didáctica (4) e idiomas (1), lo que representa el 7,56 % del total de acciones formativas.

Respecto al número de acciones por etapa o momento de formación y año (tabla 7), los resultados muestran que el programa universitario se caracteriza por una marcada concentración de acciones dirigidas al profesorado estable y con trayectoria consolidada, correspondiente a la formación continua (90,61 %). En menor proporción, se ubican las acciones orientadas a la formación especializada (7,56 %), enfocadas en la didáctica específica de las disciplinas, y significativamente reducidas aquellas vinculadas con la formación inicial (1,83 %), destinadas al profesorado que inicia su trayectoria profesional.

Tabla 7. *Acciones formativas por etapa de formación y por año*

Tipo de evento			Año					Total
			2020	2021	2022	2023	2024	
Formación inicial	Temas	Gestión didáctica	0	0	1	1	1	3
		Inclusión	0	0	0	2	0	2
		Disciplinar	0	0	1	0	0	1
		Género	1	0	0	0	0	1
		Investigación	0	0	0	1	0	1
		Total	1	0	2	4	1	8
Formación continua	Temas	Gestión didáctica	8	15	19	32	30	104
		Gestión socioemocional	6	12	19	27	24	88
		Tecnologías	7	9	15	16	12	59
		Gestión escolar	0	1	13	21	13	48
		Género	0	0	5	6	4	15
		Investigación	0	0	6	1	7	14
		Gestión pedagógica	0	4	4	4	0	12
		Inclusión	0	0	2	4	5	11
		Gestión ambiental	0	1	2	3	3	9
		Bienestar personal	3	3	2	8	5	21
		Disciplinar	0	0	4	0	0	4
		Arte y cultura	0	1	2	3	3	9
		Idiomas	0	0	0	0	2	2
		Total	24	46	93	125	108	396
Formación especializada	Temas	Investigación	2	4	0	8	2	16
		Disciplinar	2	0	0	7	3	12
		Gestión didáctica	0	0	0	3	1	4
		Idiomas	0	0	0	0	1	1
		Total	4	4	0	18	7	33
		Total general	29	50	95	147	116	437

Fuente: elaboración propia.

Esta distribución evidencia que la práctica formativa prioriza la actualización y el perfeccionamiento docente por encima de los procesos de inducción y acompañamiento de quienes se incorporan recientemente a la práctica educativa.

Esta tendencia coincide con los hallazgos reportados por Montes y Suárez (2016), quienes identificaron en universidades españolas una predominancia de acciones orientadas a la formación continua. No obstante, los resultados también revelan diferencias importantes, en particular, en la formación inicial, en la que aquellos autores reportan una presencia más significativa, y en la formación especializada, ámbito en el que no identificaron acciones formativas. Este contraste sugiere que, aunque existe una tendencia internacional hacia el fortalecimiento de la formación continua, las instituciones configuran sus prioridades de manera diferenciada según sus necesidades y contextos académicos. En este sentido, la escasa atención a la formación inicial podría

Tabla 8. *Perfil del equipo de facilitación*

Sexo	Perfil del personal de facilitación				Total
	Grado académico	Interno	Nacional	Internacional	
Femenino	Licenciatura	36	0	0	36
	Maestría	144	1	2	147
	Doctorado	91	9	10	110
	Total	271	10	12	293
Masculino	Licenciatura	31	1	1	33
	Maestría	80	4	2	86
	Doctorado	82	13	13	108
	Total	193	18	16	227
Total	Licenciatura	67	1	1	69
	Maestría	224	5	4	233
	Doctorado	173	22	23	218
	Total	464	28	28	520

Fuente: elaboración propia.

representar una limitación relevante, ya que el acompañamiento de docentes noveles constituye un factor clave para la consolidación de prácticas pedagógicas reflexivas y contextualizadas. Por ello, los hallazgos permiten cuestionar si el énfasis predominante en la actualización del profesorado experimentado podría estar generando vacíos en los procesos de inserción, socialización y desarrollo profesional temprano del profesorado universitario.

Por último, respecto al perfil del personal de facilitación en las Jornadas Académicas de la Universidad de Colima en el periodo de 2020-2024 (tabla 8), se contó con 520 especialistas para los diferentes temas, de los cuales el 56,35 % son mujeres (293) y el 43,65 % son hombres (227). En cuanto al grado académico, el 13,27 % cuenta con licenciatura (69), el 44,81 % tiene estudios de maestría (233) y el 41,92 % posee grado de doctorado (218). En relación con su origen, el 89,23 % son docentes internos (464) y el 10,77 % externos: 28 nacionales (5,38 %) y 28 internacionales (5,38 %).

La tendencia del perfil del equipo de facilitación indica que las docentes universitarias registran mayores porcentajes de participación y niveles de formación académica en comparación con sus pares masculinos. En contraste, entre el personal de facilitación externo a la universidad, se observa una mayor participación de hombres, con un porcentaje ligeramente superior al de las mujeres.

Estas características complementarias del perfil del equipo de facilitación constituyen un elemento importante para vincular el diseño de la formación con procesos de reflexión didáctica y pedagógica orientados al desarrollo integral de las competencias docentes. En concordancia con Pamies Berenguer et al. (2022) y Feixas et al. (2013), la experiencia y composición del equipo facilitador favorecen la consecución de objetivos formativos, la generación de ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de procesos formativos sostenidos, en especial, en acciones de mayor duración. En este sentido, los hallazgos sugieren que el perfil de quienes facilitan la formación incide de

manera significativa en la profundidad y el alcance del desarrollo profesional docente.

La alta proporción de personas facilitadoras internas también evidencia una tensión relevante. Aunque su participación fortalece la pertinencia contextual y la continuidad institucional de la formación, su predominio podría favorecer prácticas endogámicas que limiten la incorporación de perspectivas innovadoras y enfoques pedagógicos alternativos.

Como advierten Feixas et al. (2015), el desafío central de la formación docente no radica solo en ofrecer acciones formativas, sino en generar transformaciones efectivas en las prácticas educativas. Por ello, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de analizar críticamente si la composición de los equipos de facilitación promueve procesos de innovación y reflexión pedagógica o si, por el contrario, tiende a reproducir dinámicas institucionales consolidadas.

4. Conclusiones

Este estudio contribuyó a la comprensión de cómo se configura la formación docente universitaria en el periodo 2020-2024 y ofreció evidencia empírica para caracterizar las tendencias, las orientaciones y los alcances de la oferta formativa en la Universidad de Colima.

Los hallazgos confirman la consolidación de la formación docente como eje estratégico institucional, con una oferta sostenida y en sintonía con las demandas del contexto global pospandémico. La centralidad de temas como didáctica, tecnologías educativas y desarrollo socioemocional evidencia una respuesta adaptativa ante los desafíos derivados de la contingencia sanitaria y una orientación hacia el fortalecimiento de competencias clave para la docencia contemporánea.

Se identifican desequilibrios relevantes, como la concentración de acciones en la formación continua frente a la limitada atención a la formación inicial, lo que señala un área de oportunidad en el acompañamiento sistemático a docentes noveles. De igual forma, la reducción de modalidades no escolarizadas contrasta con la creciente relevancia de los entornos digitales, lo que sugiere la necesidad de replantear estrategias formativas más flexibles e híbridas.

En cuanto a los enfoques pedagógicos, predomina una orientación hacia la acomodación, centrada en la práctica y la reconstrucción del conocimiento. Sin embargo, persiste el riesgo de que las acciones formativas se limiten a procesos de asimilación con escaso impacto en la transformación de la práctica docente. Este resultado subraya la necesidad de fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación, en particular, desde el punto de vista de la efectividad, el impacto y la transferencia.

En una perspectiva más amplia, los resultados son consistentes con tendencias iberoamericanas que promueven una formación docente integral, interdisciplinaria y orientada a la inclusión, la sostenibilidad y la ciudadanía global. No obstante, también emergen tensiones institucionales, como posibles dinámicas endogámicas en la facilitación, que podrían limitar la incorporación de innovaciones pedagógicas generadas en otros contextos.

Así pues, la Universidad de Colima transita de una lógica reactiva, marcada por la contingencia sanitaria, hacia una fase de reconfiguración de su modelo de formación docente. Este proceso requiere consolidarse mediante políticas institucionales que articulen de manera equilibrada las distintas etapas formativas, modalidades y enfoques pedagógicos. En este marco, se propone el diseño de un modelo institucional de formación docente que integre trayectorias diferenciadas (inicial, continua y especializada), ecosistemas híbridos de aprendizaje,

evaluación sistemática del impacto formativo y enfoques inter- y transdisciplinarios. Una propuesta de esta naturaleza no solo fortalecería la calidad de la formación docente, sino que contribuiría a una transformación más profunda y sostenible de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Finalmente, se reconoce que los hallazgos se circunscriben a un enfoque cuantitativo. Por ende, se sugiere que en futuras investigaciones se aborde la formación docente desde una perspectiva cualitativa, para profundizar en la comprensión de las experiencias, las percepciones y los contextos asociados al fenómeno analizado.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

No se utilizaron metodologías con la participación de personas.

Contribución de autores

Diseño de la investigación: Guillermo César Vázquez González; análisis de datos: Isaías Bracamontes Ceballos y Antonio Gómez-Nashiki; metodología: Edith Bracamontes Ceballos; revisión: todos los autores, quienes, además, han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, los autores han utilizado ChatGPT para sintetizar el resumen a 250 palabras. Tras utilizar esta herramienta/servicio, los autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizaron plenamente del contenido.

Referencias

Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17*(3), 345-357. https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf

Arora, A. y Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic covid-19 on the teaching-learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, *13*(4), 43-56. https://doi.org/10.17010/pijom/2020/v13i4/151825

Bernate, J. A. y Vargas Guativa, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*, 141-154. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119

Cárdenas-Gándara, T. y Cornejo-Álvarez, J. (2024). Análisis comparativo en la enseñanza de tendencias educativas mediadas por TIC en educación superior. *Revista Docentes 2.0*, *17*(1), 351-362. https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/490

Collazo Fuentes, M., Veytia Bucheli, M.ª G. y Rivera Alejo, F. J. (2025). Metodologías inductivas en la educación apoyadas por la inte-

gración de la tecnología. *Sophia*, *38*, 107-135. https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.03

Colus, F. (2024). *Los futuros de la educación superior en América Latina y el Caribe*. https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/03/CRES5-Eje-12-Los-futuros-dela-Ed.Sup_.-en-ALC.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-47968c6d-5fcb9c139449/content

Contreras, C. P., Pérez Piñón, M. T., Picazo, D. y Pérez Piñón, D. (2022). En tiempos de pandemia: De la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI: Educación, Formación e Investigació*n, *6*(10), 11-25. https://dges-cba.edu.ar/wp/wpcontent/plugins/revistas-efi/assets/uploads/10/Revista_EFI_10-2020.pdf

Educause. (2024). *2024 Higher Education Trend Watch*. https://www.educause.edu/ecar/researchpublications/higher-education-trend-watch/2024

Es sede UA de C del XXV Coloquio Nacional de Formación Docente "Transformación Educativa: Integrando la IA y Habilidades Socioemocionales". (2025, 6 noviembre). *El Heraldo de Saltillo*. https://elheraldodesaltillo.mx/2025/11/06/es-sede-ua-de-c-del-xxv-coloquio-nacional-de-formacion-docente-transformacion-educativa-integrando-la-ia-yhabilidades-socioemocionales/

Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C. y Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Journal for the Study of Education and Development*, *36*(3), 401-416. https://doi.org/10.1174/021037013807533034

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, *51*(1), 81-107. https://doi.org/10.5565/rev/educar.695

Fundación Alianza para la Educación Superior. (2024, 18 de octubre). *Tendencias en la educación superior en México para 2024*. https://fundacionalianzaparalaeducacionsuperior.org.mx/tendencias-en-la-educacionsuperior-en-mexico-para-2024/

González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, *20*(26), 1-5. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5

Hirsch-Adler, A. y Izarra-Vielma, D. (2024). Condiciones de trabajo de académicos de una universidad mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *18*(1), e1863. https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1863

Imbernón Muñoz, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, *33*, 49-67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Imbernón Muñoz, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *Recie: Revista Caribeña de Investigación Educativa*, *8*(1), 215-229. https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1

Imbernón Muñoz, F. y Guerrero Romera, R. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *18*(56), 1-12. https://revistas.um.es/red/article/view/321631

Lara Jaque, R. (2020). Educación en enfermería en tiempos de pandemia: Desafíos presentes y futuros. *Ciencia y Enfermería*, *26*, 1-3. https://www.scielo.cl/pdf/cienf/v26/0717-9553-cienf26-16.pdf

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: Problemas complejos-res-

puestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, *489*, 27-32. https://www.denisevaillant.com/wpcontent/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf

Matarranz, M. (2023). Aspectos clave de la profesionalización docente: Una revisión bibliográfica. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, *2*(31), 129-144. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/31_2/Art_10.pdf

Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: Claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *18*(3), 51-64. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, *49*(194), 1-8. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf

Pamies Berenguer, M., Gomariz Vicente, M.ª Á. y Cascales Martínez, A. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *22*(69). https://doi.org/10.6018/red.486801

Pirela Morillo, J., Pérez, L. E. y Pardo, L. E. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, *28*(4), 315-334. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39133

Rivero Rodríguez, E. M.ª, Carmenate Fuentes, L. P. y León García, G. de los Á. (2019). La profesionalización docente desde sus competencias esenciales: Experiencias y proyecciones del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, *15*(67), 170-176. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/941/964

Rivero Rodríguez, E., Bustos Ocho, C., Zúñiga Reyes, G. N. y Carmenate Fuentes, L. (2019). La profesionalización docente desde la dimensión pedagógica: Una estrategia para la gestión de la calidad universitaria. *Conference Proceedings UTMACH*, *3*(1), 423-432. https://repositorio.utmachala.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d662122e-a2c8-4924b38b-b922d9668e9a/content

Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, *39*(53), 17-29.

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M.ª del P., Torres Carrasco, R., Agüero Servín, M. de, Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, *21*(3), 1-24. http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12

Silas Casillas, J. C. y Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(Especial), 89-120. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97

Toledo Lara, G. (2021). La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI. *Revista Dilemas Contemporáneos*, *8*(3), 1-18. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2619

Universidad de Colima. (2012). *Programa Institucional de Formación Docente*. https://portal.ucol.mx/content/micrositios/118/file/PIFOD.pdf

Universidad de Colima. (2024). *Informe de labores 2024*. https://portal.ucol.mx/digedpa/informe.htm#2024

Vázquez González, G. C., Bracamontes Ceballos, E. y Jiménez Macías, I. U. (2023). Retos educativos en tiempos de covid-19: Perspectiva del docente de la Universidad de Colima, México. *Cultura Educación y Sociedad*, *14*(2), 73-90. https://doi.org/10.17981/culteduc.14.2.2023.04

Zabalza Beraza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: Mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, *36*(3), 397-423. https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2969/2421