

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

**Nome:** Mercedes Blanchard Giménez

**E-mail:**

mercedes.blanchard@uam.es

**Instituição:** Universidad Autónoma de Madrid., Espanha

**Submetido:** 03/10/2023

**Aprovado:** 24/06/2024

**Publicado:** 27/06/2024

**doi** 10.20396/rho.v24i00.8674718

**e-Location:** e024028

**ISSN:** 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**

GIMÉNEZ, M. B.; MUZÁS

RUBIO, D. Desafios na formação de professores universitários.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, p. 1-21, 2024. DOI:

10.20396/rho.v24i00.8674718.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674718>. Acesso em: 27 jun. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

  **Mercedes Blanchard Giménez\***  
Universidad Autónoma de Madrid

  **Dolores Muzás Rubio\*\***  
Universidad Autónoma de Madrid

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es identificar cuáles son los retos y desafíos a los que debe responder la formación del profesorado de las universidades, conscientes de su importancia en la construcción de conocimiento, que responda a las necesidades de la sociedad. La actual situación social cercana y global ofrece numerosos retos y desafíos. Esta situación se ha convertido en una oportunidad para partir de una filosofía humanista que pone a la persona y su desarrollo integral en el centro. Más adelante, se realiza una rápida descripción de los modelos formativos existentes que se valoran todos ellos como necesarios y complementarios. Se subraya la formación en pequeños grupos o en instituciones educativas con necesidades de cambio. También se identifican algunas áreas o ámbitos de formación como el enfoque humanista, el desarrollo competencial y las características de mediación, la profundización en los procesos de aprendizaje, las metodologías activas, profundización en la transformación de contextos sociales hacia sociedades inclusivas, más justas y solidarias, desde la reflexión teoría-práctica y metodologías de Investigación-acción. Finaliza con algunas reflexiones sobre la formación de este profesorado como un mediador, que trabaja con otros, en equipo, desde grupos de trabajo o equipos de investigación, en diálogo constante y trabajo en equipo con sus estudiantes con un objetivo: que el conocimiento que construyen juntos revierta en una mejora de la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad. Profesorado. Reflexión teoría-práctica. Transformación sociedad.

## CHALLENGES IN THE TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS

### Abstract

The objective of this paper is to identify the problems and challenges that university teacher training must respond to, aware of their importance in the construction of knowledge, and which are deduced from the needs of society. The current close and global social situation offers many challenges. This has become an opportunity to propose starting from a humanist philosophy. And the person and their integral development are put in the center of education. Later, a brief description of the training models that exist. All of them are valued as necessary and complementary. The formation in small groups or carried out in educational institutions with needs for change is emphasized. Some areas of training are also identified, such as the humanistic approach, the development of skills and mediating characteristics, the deepening of learning processes, active methodologies, the deepening in the transformation of social contexts towards inclusive, fairer, and more supportive societies; theory-practice reflection and action-research methodologies. The article ends with some reflections on the training of these teachers as mediators working with others as a team, in constant dialogue and with their students, having one objective: to build knowledge together that revert to an improvement in society.

**Keywords:** University. Teachers. Theory-practice reflection. Society transformation.

## DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

### Resumo

O objetivo deste artigo é identificar os desafios aos quais a formação de professores universitários deve responder, ciente de sua importância na construção de um conhecimento que atenda às necessidades da sociedade. A atual situação social próxima e global oferece inúmeros desafios. Esta situação tornou-se uma oportunidade para partir de uma filosofia humanista que coloca no centro a pessoa e seu desenvolvimento integral. Mais adiante, é feita uma breve descrição dos modelos de formação existentes, todos considerados necessários e complementares. Enfatiza-se o treinamento em pequenos grupos ou em instituições de ensino que tenham necessidades de mudança. São ainda identificadas algumas áreas ou campos de formação, como a abordagem humanística, o desenvolvimento de competências e características mediadoras, o aprofundamento da transformação de contextos sociais para sociedades inclusivas e mais justas e a solidariedade; metodologias práticas de reflexão e pesquisa-ação. Termina com algumas reflexões sobre a formação destes professores como mediadores, que trabalham com outros, em equipa, a partir de grupos de trabalho ou equipas de investigação, em constante diálogo e trabalho de equipa com os seus alunos com um único objetivo: que o conhecimento que constroem em conjunto reverta para uma melhoria na sociedade.

**Palavras-chave:** Universidade. Professores. Reflexão teórico-prática. Transformação da sociedade.

## INTRODUCCIÓN

Hacer que la educación cambie y que los sistemas educativos mejoren pasa por la mejora de su profesorado. El Informe MCKinsey & Company (2007, p. 0) subraya tres aspectos para ello: “1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia, 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes, y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños”.

Y más adelante, Barber y Mourshed (2007, p. 19) dicen que “[...] la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”.

Reconocemos que hacer que la educación se ponga al servicio de la sociedad, depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer (Darling-Hammond, 2001). Por tanto, tiene una fuerza importante la formación inicial, la que se recibe en los inicios de la profesión y la formación continuada para el cambio de los sistemas educativos y de los fines de la educación.

En el Informe McKinsey & Company (2007) se plantea que una estrategia que ha sido llevada a cabo en los países de la OCDE para mejorar la educación ha sido el aumento de la cantidad de docentes en relación con la cantidad de alumnos. Sin embargo, no se han visto avances en la calidad de la educación, sino que la evidencia de los cambios está en la calidad de los docentes y diferentes investigaciones demostraban que los alumnos mejoraban gracias a la eficiencia de los docentes a los que se les asignaba.

Dejamos para otro momento el debate de si podemos echar tanta responsabilidad en las espaldas de los docentes y ahora vamos a mirar el tema desde otro prisma: Entendemos que los distintos responsables de la formación del profesorado debieran preguntarse ¿Por qué no se cuida más y se financia la formación del profesorado? ¿Por qué no se plantea que los profesores han de formarse, como tantos otros profesionales, durante toda la vida?

Nos situamos en la reflexión sobre la formación docente del profesor universitario, desde un triple enfoque: por un lado, en la realidad social de caos y de oportunidades, con una mirada global, en un marco amplio para comprender el contexto cercano y global dónde estamos y con la experiencia vital de los estudiantes, ciudadanos de esta sociedad, protagonistas del aprendizaje que cada vez reclaman con más fuerza una formación ligada a la práctica, un protagonismo activo y para quienes resulta más significativo un aprendizaje de habilidades y destrezas que tengan que ver con lo que necesitarán sus alumnos y la sociedad en la que se lleve a cabo su desarrollo profesional, que no está reñido con una formación académica sólida.

Una segunda mirada al profesorado y la urgencia de nuevas y complejas competencias que necesitan abordar en equipo a su enseñanza y al seguimiento personal y de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Y una tercera mirada al papel de los Organismos Internacionales, en concreto a la UNESCO, representante y garante del compromiso global por el derecho a la educación, y

de los gobiernos nacionales y locales, que ha llevado a cabo “La revolución silenciosa” más significativa que ha experimentado la humanidad (Reimers, 2017), por su capacidad de dialogar con la mayor parte de los países, buscando ir juntos, con mirada sistemática y apoyo mutuo, que ayude a alcanzar retos, y a plantear hacia dónde podemos ir.

Apoyados en la rapidez de los cambios, las necesidades de la sociedad, de los contextos y de los estudiantes y, atendiendo a las necesidades más urgentes, vemos que, en primer lugar y como fundamento de todo, es necesario que el profesorado se forme para humanizar la educación y piense en procesos que tengan a la persona en el centro, a cada persona, de manera que nuestros estudiantes aprendan a conocer, aprendan a hacer, aprendan a vivir con los demás, aprendan a ser (Delors, 1996). Todo esto reclama un trabajo conjunto del profesorado y estrategias comunes en la búsqueda de respuestas para que todas las personas estén incluidas y respetadas en su diversidad.

Por su importancia y por el impacto de su mensaje a nivel educativo mundial, recordamos que el Pacto Educativo Global 2019 del Papa Francisco ha invitado a todos aquellos que crean en la fuerza transformadora de la educación, a dialogar sobre el modo como estamos construyendo el futuro del planeta, y cómo en educación es necesario invertir los talentos de todos con el objetivo de educar a los jóvenes en la fraternidad, para aprender a superar divisiones y conflictos y promover la aceptación, la justicia y la paz.

## **LA EDUCACIÓN TIENE QUE RESPONDER A LAS NECESIDADES DE NUESTRO MUNDO**

Partimos, en primer lugar, como lo hace el Informe de la Comisión Internacional de los Futuros de la Educación (2021) de la pregunta por el papel de la educación para la configuración de un futuro pacífico, justo y sostenible de nuestro mundo común, y con la convicción de que la propia educación debe transformarse. La educación debe plantearse desde un nuevo contrato social. Es decir, la educación ha de construirse desde un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad para cooperar en pro de un beneficio común. Y, a partir de esto, necesitamos hacer tres preguntas fundamentales sobre la educación de cara a 2050: ¿Qué debemos seguir haciendo? ¿Qué debemos dejar de hacer? ¿Qué debemos reinventar completamente?

Todo nuevo contrato social debe basarse en los principios generales que sustentan los derechos humanos: inclusión y equidad, cooperación y solidaridad, así como responsabilidad colectiva e interconexión, y regirse por los dos principios fundamentales siguientes: Garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. Reforzar la educación como proyecto público y bien común (Zewde et al., 2021, p. 2-3).

Y otras afirmaciones realizadas con motivo de este gran debate ayudan a su comprensión en este sentido, tales como que en este nuevo contrato social. El primero: la

pedagogía debe basarse en la cooperación y en la solidaridad, desarrollando capacidades de estudiantes y docentes paratrabajar juntos con el objetivo de transformar el mundo. Y una segunda afirmación en torno a los planes de estudio deberían crecer a partir de la riqueza del conocimiento común y adoptar un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los estudiantes a acceder y producir saber al tiempo que desarrollan su capacidad para criticarlo y aplicarlo.

La educación superior necesita fomentar la ética y apoyar a los estudiantes para que sean mejores ciudadanos y más competentes y conscientes de sus responsabilidades cívicas y ambientales (Zewdw et al., 2021, p. 33-74).

En el informe se apuesta por una formación que vincule la teoría con la vida, con la práctica en todas las etapas académicas, de forma coordinada, porque la universidad no es el lugar de la elucubración, del pensamiento puro y duro y la escuela el lugar de la práctica. Toda la educación es para la vida, para aprender a responder a las situaciones en que individual y socialmente, nos pone la vida

Todavía hay muchos pasos que dar para un cambio de paradigma en la práctica. En la universidad, se trabaja en muchos casos como se ha hecho hasta ahora, desde un paradigma de transmisión del conocimiento, para saber más, aunque se manejen otras estrategias. Es necesario realizar reflexión sobre las prácticas de enseñanza y sobre los aprendizajes que se llevan a cabo y por qué.

Mientras, es necesario abordar y resolver problemas tan serios como la universalización de los derechos humanos, el diálogo intercultural e interreligioso, la crisis ecológica y el cambio climático y las graves consecuencias que está teniendo, el rápido cambio tecnológico y el desarrollo de la Inteligencia artificial, las multitudinarias migraciones y la conciencia global sobre la injusticia de las desigualdades y de las exclusiones de culturas diversas y de las mujeres en muchas sociedades.

Para dar respuestas que transformen nuestra sociedad, urge crear espacios de compromiso entre profesorado y estudiantes para que juntos, desde los niveles más iniciales, se comprometan a favor de la construcción del conocimiento, que vinculen lo cognitivo con las habilidades para la resolución de problemas, la innovación y la creatividad, e incorporen el desarrollo del aprendizaje social y emocional junto al crecimiento personal.

Todo el informe en sí no es un plan de acción, sino una invitación a pensar e imaginar, a sabernos que “[...] estamos conectados [...] y que es imprescindible que trabajemos juntos (Zewde, 2021, p. 14).

Como ya planteaban algunos autores la clave radica en formar profesionales capaces de satisfacer las demandas sociales. La universidad del siglo XXI no puede permanecer al margen de estos cambios ya que, no sólo tiene la responsabilidad de formar a sus estudiantes, sino que además es la responsable de la transformación social en un mundo marcado por la globalización y la revolución digital (Gaete, 2011; García; Maquilón, 2010).

## ETAPAS FORMATIVAS Y MODELOS DE FORMACIÓN

Diferenciamos los modelos de formación del profesorado universitario en su proceso de configuración como “docente educador” en las distintas etapas.

En primer lugar, la formación inicial, definida por Manso, Matarranz y Valle (2019) como el primer periodo durante el que, quienes hayan elegido este camino, se preparan conscientemente para ejercer como docentes y “[...] llegar a encontrar su propia identidad como educador, que va a durar toda la vida” (Cavalcanti; Blanchard, 2014).

El planteamiento de esta etapa y de sus planes de estudio continúa en un vaivén entre la formación académica propia de la universidad y el modelo de una formación en los contextos de la práctica docente. En el fondo, se trata de importantes diferencias en cómo vemos la figura del profesor y el rol y función de la escuela, la articulación entre teoría y práctica o en cómo organizarla para que impacte en su desarrollo profesional y cómo se debiera resolver en el momento actual, pendiente de la revisión de unos planes de estudio en la universidad. No es una cuestión menor cuando se trata de un momento muy importante, aunque no suficiente, en la construcción de la identidad profesional que comienza con el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de competencias para ejercer la docencia y que se completa más adelante con otros aprendizajes formales e informales (Tiana, 2011).

La formación inicial se completa con la formación permanente a lo largo de la vida profesional.

Reconocemos que los estudiantes de la formación inicial de antes de la pandemia no son como los que nos encontramos en este momento en las aulas, concedores también de los últimos conflictos a nivel mundial: estudiantes silenciosos, pensativos, con dificultad para pensar en el futuro, que rechazan la sola transmisión del profesor como forma de aprender, y a los que no les merece la pena desplazarse a la universidad, si no es para hacer diálogo teoría-práctica, centrado en su futuro profesional que reclaman profesores que les sitúen como protagonistas activos de su propio aprendizaje porque dice Reimers (2017) que ninguna persona aprende mucho si no se siente incluido.

¿Qué puede ofrecer la educación a estos estudiantes, a las nuevas generaciones que ayude a movilizar sus mejores energías y hacerles cómplices de algo por lo que les merezca la pena luchar? Si las generaciones adultas les hemos traído hasta aquí ¿qué tendremos que hacer para ponerles en la dirección de la motivación, de un cambio de sociedad que les ofrezca nuevos horizontes?

En segundo lugar, la formación permanente o continuada que es la que se lleva a cabo, a continuación de la formación inicial, o una vez que se ha accedido al trabajo profesional. En esta fase nos encontramos con dos momentos: la formación de los profesores noveles, en los primeros años de trabajo profesional que son de inseguridad y gran tensión por las nuevas exigencias a la investigación, a la docencia y a las diferentes acreditaciones que requieren un seguimiento por parte de profesorado experto (figura del mentor), con una



cierta antigüedad, hasta que el nuevo profesor llegue a configurar su identidad como profesional (Caballero, 2013; Contreras, 2023; Marcelo, 2009; Sánchez; Mayor, 2006; Tejedor, 2009).

En esta etapa comienza la integración en grupos de trabajo, el acceso a comunidades profesionales o a grupos de investigación, que abren otras modalidades de formación integradas en la profesión. Se constata la necesidad de una formación, planteada y coordinada desde la misma universidad, para esta etapa específica, en un momento profesional inestable y donde el profesor experimenta que se enfrenta en solitario y sin apenas datos a un mundo muy complejo y competitivo.

Y la formación continuada del profesorado o etapa del desarrollo profesional, con profesorado estable, inmerso en su profesión y asentada su identidad profesional, que en numerosas ocasiones se resiste a la formación pedagógica necesaria para dar respuesta a su función docente. El cambio de paradigma educativo, la formación en competencias, la responsabilidad de poner el conocimiento al servicio de la transformación de la sociedad, como hemos señalado anteriormente, son criterios importantes para un cambio de mentalidad. En estos momentos necesita acometer esta tarea en equipo para educar en un futuro incierto, con muchas posibilidades y numerosos retos, que requiere nuevas respuestas. Dice Zabalza (2013, p. 11-12):

Hoy las cosas han cambiado de forma sustantiva, la universidad se ha convertido en un recurso al alcance de altos porcentajes de jóvenes que desean continuar sus estudios más allá de los periodos obligatorios. Los formadores han de armarse de nuevos recursos pedagógicos para poder cumplir su misión de garantizar una formación de alto nivel. No es una tarea que los nuevos estudiantes puedan realizar por sí solos. Necesitan de instituciones fuertes y de equipos docentes comprometidos y competentes. No se trata sólo de saber explicar la materia que uno enseña sino de lograr aprendizajes válidos y pertinentes en los estudiantes a los que se forma.

La formación para alcanzar el nivel de experto o de formación de formadores, que según Castro et al. (2022, p. 11) deben responder a tres dimensiones: pedagógica (experiencia en el sistema escolar; formar redes en comunidades de aprendizaje, responder a la identidad de formador de formadores y manejo didáctico y disciplinar), investigativa (investigador activo; reflexión continua de sus prácticas; actualización permanente) y transversal (competencias interpersonales; atención a la diversidad; Uso de TIC).

La Formación en cada una de estas etapas pueden ser planteadas desde modelos pedagógicos bien distintos: Modelo centrado en el profesor; Modelo de Enseñanza-Aprendizaje, centrado en el sujeto al que se forma; Modelo centrado en la Institución; Modelo centrado en el Sector.

Cuando hablamos de modelos nos estamos refiriendo, según Vezub (2013, p. 2-5), a:

[...] una manera particular de entender el desarrollo profesional de los docentes y surge del compromiso con ciertos intereses, fuerzas sociales y teorías del campo educativo. Un modelo de desarrollo profesional implica tomar posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes.

## **MODELO CENTRADO EN EL PROFESOR**

Es el modelo del que venimos, más extendido y practicado en todas las etapas educativas, y con más razón la universidad que, tradicionalmente, se ha dedicado a transmitir el saber de la ciencia.

La Formación tiene un carácter individual, se realiza a través de la asistencia a Congresos o cursos, que buscan que el profesorado aumente el caudal de su conocimiento sepa más y aprenda técnicas para mejorar la transmisión del conocimiento, como la lección magistral. Se utiliza una metodología transmisora, academicista, de quien sabe a quién no sabe (Aramburuzabala; Hernández-Castilla; Angel-Uribe, 2013).

Su objetivo se centraba en la mejora de las competencias docentes en el aula, en la tutoría, en el manejo de grupos pequeños y grandes, en los modos de evaluación de los estudiantes. En este modelo trabajaron Habershaw, Gibbs y Habershow (1993).

Según Zabalza (2003, p. 413), este tipo de formación es importante en cualquier fase inicial de motivación y movilización de las energías del docente, porque “[...] se aportan mensajes de estimulación al cambio, se hacen panorámicas generales de la situación o de los temas a trabajar, etc.”. Sin embargo, en este momento, es necesario pasar de los cursos a los grupos de trabajo, en los que los expertos pueden aportar al desarrollo de los procesos.

## **MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, CENTRADO EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE**

Es el modelo en que se mueve Bolonia, poniendo en el centro de mira el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El eje del cambio docente en la Universidad, según este modelo, es el profesor y el protagonista principal es el estudiante. Así lo afirma la OCDE (2009) en su documento “Política de educación y formación” cuando dice que los buenos docentes son la columna vertebral de todo sistema educativo y que los gobiernos deben emprender políticas para ayudar a seleccionar y conservar a los mejores.

Un buen docente, mediador, no es sino un profesor capaz de cambiar los roles de profesor y estudiante en la práctica, de manera intencional. Y esto no es cuestión de buena voluntad, sino de preparación, de formación, para ser mediador (Feuerstein, 1988), aprendiendo y poniendo en práctica la teoría y características del aprendizaje mediado, así



como los de la principios de la mediación: intencionalidad, trascendencia, significado, competencia, regulación y control de la conducta, participación activa y conducta compartida, individualización y diferenciación psicológica, mediación de la búsqueda, planificación y logro de objetivos, mediación del cambio y búsqueda de novedad y complejidad, mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio, mediación de la búsqueda de alternativas optimistas, mediación del sentimiento de pertenencia.

Estos principios de buen mediador cambian los modos de interacción entre profesores-estudiante-tarea-contexto, sobre el fondo de un currículo, así como las estrategias en el proceso de aprendizaje, situando al estudiante como protagonista activo.

El contexto donde los profesores van a hacer el cambio es desde su trabajo en el aula, en equipo, desde un enfoque constructivista y de formación integral (Arévalo Salinas, 2018; Rodríguez; Pino; Dominguez; Lima, 2020).

Aunque se comience con cursos teórico-prácticos, se continúa con la reflexión dentro de grupos colaborativos, que pongan en común sus prácticas docentes, o desde grupos que trabajen con Investigación-acción.

## FORMACIÓN CENTRADA EN LA INSTITUCIÓN

Coincidiendo con el cambio de siglo se asiste a otro cambio de perspectiva en la Formación del Profesorado Universitario hacia una formación centrada en la institución o formación en centro.

Ling (2004) se hace eco de una serie de tendencias nuevas de los 90 que se fijan en los procesos de cambio organizacional que definen previamente cual es la misión y cuáles son sus planes estratégicos.

La formación centrada en la institución o en la organización va más allá de la formación centrada en el estudiante:

- La Unidad de análisis: La Universidad como organización.
- Estudia los problemas del capital humano (los profesores) y no los problemas de los individuos por separado.
- Entre los outputs están la mejora de la calidad educativa, de la eficiencia y del clima laboral de la universidad.

Este tipo de formación se ha llevado más a cabo en otras etapas educativas. Se concibe como una formación realizada en Equipo.

Esta formación:

- busca conjugar necesidades individuales con necesidades institucionales.
- Implica una concepción más abierta del desarrollo docente

- Se enriquece con otros enfoques: Formación centrada en la colaboración entre profesores y formación centrada en la práctica reflexiva.

a) La Formación centrada en la colaboración entre profesores. Adquieren relevancia las técnicas de colaboración, la co-enseñanza, el clima en los colectivos de profesores y el papel del liderazgo en la creación de este clima.

b) Formación centrada en la práctica reflexiva, también denominado “crítico-reflexivo”, “indagativo”, “de investigación” y parte de la reflexión sobre la práctica. Nace de situaciones vividas por los profesores, que utilizan el diálogo, la observación y la reflexión compartida, como objeto de la formación y como técnicas. Es a partir de esta reflexión como trabaja el desarrollo de sus competencias y evita la mera reproducción de prácticas docentes, por lo que es especialmente relevante que exista coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Los participantes van tomando decisiones que afectan a la Institución, por lo que deben implicarse los profesionales dedicados a la dirección y gestión. Aquí está contemplada la denominada Investigación-acción.

## **LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I-A), UN MODELO QUE CONSTRUYE Y FORMA DESDE EL DIÁLOGO TEORÍA-PRÁCTICA**

Es uno de los modelos centrados en la Institución, realizado en equipo, lugar para el diálogo entre iguales y con expertos, donde se dan pasos para construir juntos y llegar a los acuerdos posibles, que hacen que se conozca y cambie la práctica educativa para que la Institución progrese (Latorre, 2003).

En esta metodología de I-A se parte de las propias prácticas del profesorado, y la formación se va realizando al mismo tiempo, o en tiempos sucesivos a la reflexión sobre la práctica.

No es apto para quienes afirman que primero hay que formarse para poder reflexionar, pues quienes piensan así interrumpen el diálogo del profesorado sobre cómo hace su tarea porque, en muchos casos, comienza a dialogar construyendo con la nueva “terminología” aprendida, aplicando un concepto del paradigma de enseñanza-aprendizaje a una práctica del paradigma tradicional, mostrando así que todavía es necesaria una mayor profundización para identificar unas y otras. El verdadero cambio procede de la acción-reflexión-acción y nueva reflexión con análisis en equipo, favorecido por el diálogo entre profesores y la clarificación conceptual, de un igual o de un experto, en la fase de formación y es fundamental que se produzca el conflicto cognitivo (Saúl; López-González; Feixas, 2014).

La formación es un paso posterior a la realización de la reflexión sobre la práctica, planificada a partir de las necesidades detectadas en la primera fase. La formación es el

momento donde se profundizan conceptos, se identifican y aclaran, y donde se aprende también de los iguales.

Esta metodología está indicada para aquellos centros dispuestos a trabajar en equipo y a establecer un diálogo de clarificación sobre sus propias prácticas, realizadas individualmente o en equipo y sobre aquello que desean conseguir, para que ellos puedan encontrar juntos y con ayuda de asesores, las respuestas innovadoras que van buscando. Díaz Llanes (2006) reconoce que es una metodología científica cualitativa que procede de la ciencia social crítica, inspirada por Freire, quien retoma las tesis de Habermas y lo aplica a la reflexión sobre la práctica, mediante el diálogo, el debate, los acuerdos.... Se lleva a cabo normalmente con la participación de los implicados, en un trabajo en equipo, a partir de un diagnóstico para identificar los problemas, buscar sus causas, encontrar soluciones y aplicarlas: En definitiva, el procedimiento de una metodología científica.

El papel de los asesores es, en todo momento, el de mediadores que ayudan a avanzar.

Se trabaja por ciclos o bucles que tienen siempre la misma dinámica, involucrando desde el principio al profesorado y coordinadores de los centros (de la etapa obligatoria o de la universidad):

**1ª Fase** en cada bucle: se trata del diagnóstico (en la primera fase) o de una nueva evaluación inicial en cada bucle posterior. Consiste en un análisis y reflexión de las prácticas de aula que se han llevado a cabo en cada bucle y que se convierte en el punto de arranque del siguiente. Para esta evaluación se utilizan criterios formulados al inicio de la fase y los/as asesores/as determinan las necesidades de formación que se dialogan con los profesores: Con las necesidades de los profesores, la intervención del equipo directivo y de equipos de profesores, se realiza la propuesta de formación y la negociación del proceso a seguir.

**2ª Fase.** Es el momento de la formación intencional y planificada, de la clarificación, de la profundización, de poner en relación las prácticas con la nueva teoría, del trabajo colaborativo, de debatir en torno a como unos y otros comprenden su modo de trabajo y qué les une. También es el momento de tomar decisiones sobre paradigmas nuevos y lo que suponen en el aprendizaje de los estudiantes, de realizar intervenciones comunes, de trabajar con estrategias y herramientas sobre las que se reflexionará posteriormente.

**3ª Fase.** Es el momento de la elaboración de nuevas herramientas para trabajar de forma conjunta y llevarlas a la práctica desde la colaboración mutua entre el profesorado del equipo correspondiente.

**4ª Fase.** Es la fase para llevar al aula los nuevos aprendizajes, las nuevas herramientas... en equipo, de forma interdisciplinar.

Y, a continuación, una vez que se han puesto en práctica las nuevas estrategias y herramientas, se continúa con la fase primera del segundo bucle, y se realiza el mismo proceso. Pero no es el mismo bucle, ni la misma fase, puesto que el grupo ahora está en otro nivel.

Los procesos de I-A pueden durar uno-dos o tantos años como el profesorado se sienta involucrado y valorando los pequeños pasos que se van dando.

El proceso requiere un procedimiento establecido previamente, ordenado y minucioso de recogida de datos: actas de encuentros del grupo total, del grupo coordinador, en donde van apareciendo avances, retrocesos y acuerdos, reconocidos por el grupo, que ayudan a avanzar.

Es una forma de establecer el diálogo del profesorado entre su práctica y los nuevos planteamientos que le ayudarán a avanzar en ella.

Según Latorre (2003, p. 32):

En síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. El doble objetivo de esta metodología permite, por un lado, investigar sobre la propia práctica, y por otro, que el profesorado vaya implementando respuestas que el contexto necesita experimentar y volver a analizarlas, en un proceso siempre abierto.

## **FORMACIÓN CENTRADA EN EL SECTOR**

Es un nivel más amplio, de planteamiento de una Formación del Profesorado para todas las universidades y de todo el Sistema de Enseñanza superior de una región, zona o país.

Son características de esa formación:

- 1) Partir de un análisis de las necesidades y tendencias globales, de tipo “macro”.
- 2) Tomar en consideración a todo el sistema universitario.
- 3) Considera la Enseñanza Superior como un Sistema de Sistemas, compuesto de numerosas redes interconectadas, que interaccionan con otros sistemas generales: las universidades europeas, los gobiernos, con las Universidades de América y con otras partes del mundo.

Este enfoque se centra en temas tales como:

- Formación de redes de docencia e investigación nacionales e internacionales que promueven el intercambio, prácticas, movilidad, estudios conjuntos, etc.;
- Tratamiento de la diversidad en la universidad, perspectiva de la globalización de las enseñanzas; interdisciplinariedad;
- Estándares (inter)nacionales para la evaluación multinivel de los procesos de enseñanza (Orientación y desarrollo de la carrera docente, trabajo colaborativo y en equipos interuniversitarios, liderazgo educativo en proyectos transnacionales y enseñanza en contextos cambiantes, competitivos y globalizados).

Estos modelos no están cerrados en sí mismo, sino que se relacionan en dos movimientos: Down-Up (abajo-Arriba) y Up- Down (arriba-abajo) que se enriquecen mutuamente:

Dice Zabalza (2011, p. 399) que

[...] serán insuficientes todos los cambios que hagamos hacia dentro de las instituciones porque el gran cambio es hacia fuera. Tiene que cambiar la relación de la universidad con la sociedad, ...de forma que sepa responder a sus necesidades, a sus nuevos desafíos, a las demandas de los diversos agentes sociales... otro tipo de Institución más abierta y flexible, más inserta en el mundo que le rodea, más generosa con quienes acuden a ella desde situaciones personales y sociales divergentes.

Es difícil hacer una educación de calidad, imaginativa e innovadora si los Planes de Estudio no están bien planteados, si la dinámica de trabajo es individualista, si se busca más respuesta a demandas burocráticas y de control que a procesos de calidad, etc.

La calidad del producto dependerá de la calidad del diseño y de la calidad del proceso para llegar a la calidad de las finalidades institucionales:

- Formación de estudiantes,
- Los logros de la investigación,
- El impacto en el desarrollo social y cultural del entorno.

Y este proceso de calidad no puede plantearse al margen de la calidad de la docencia.

- Profesorado capacitado y dispuesto a comprometerse individual como colectivamente en ese empeño;
- Fuerte cualificación en la docencia;

El documento de la OCDE venía a reclamar una convicción básica: Los profesores cuentan. Los profesores y profesoras que cubrimos el día a día.

- No son las leyes, los políticos ni los empresarios, ni el neoliberalismo, el Banco mundial, el capital, la sociedad, ni la religión.
- Son los profesores que convierten en acciones educativas las ideas y las consignas.

Los resultados de la Educación Superior vienen condicionados por variables que trascienden a la propia Institución Universitaria, pero resulta igualmente evidente que esos resultados van a variar, de manera sustantiva, en función de las propias características de las universidades a las que se asista y del profesorado con el que se tenga la fortuna (o desgracia) de aprender... la nueva profesionalidad que se propone no pretende negar ésta (ser buen investigador). Nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero bien puede suceder que quien sepa mucho de alguna cosa no tenga las habilidades necesarias para lograr que sus estudiantes aprendan con él cosas que, a veces, tienen que ver con lo que él sabe, pero otras no (Zabalza,

2003, p. 404).

Pero este movimiento de la formación del docente que se plantea desde abajo (Up-Down), tiene que dejar de plantearse de manera individualista:

a) El profesor de “la clase” para pasar a ser el profesor del “Centro”, superando el individualismo para entrar en un sistema de trabajo cooperativo, a nivel local, y en red, a nivel general.

b) Y estar abierto a la globalización y al trabajo en red que permite establecer conexiones interinstitucionales como mecanismo para la mejora de la enseñanza.

Esta evolución nos hace sentir la necesidad de cambiar la formación: De la formación dirigida a la movilización, a la formación dirigida al desarrollo práctico de procesos. O dicho de otra manera. De los Congresos o “cursos” con corte individualista a los “grupos de trabajo”, a los simposios en los que un grupo de trabajo expone su trabajo realizado en común.

El formato curso ya no es útil, cuando la demanda es la “construcción de” o un “buen uso de”. Se requiere entrar en formatos tipo taller, grupo de trabajo, con quienes pueden hacer un planteamiento teoría-práctica que necesita de otros tiempos más amplios, incluso procesos que necesitan formatos temporales extensivos y no intensivos y se pueden extender un año, dos o más, como sucede con el proceso de Investigación-Acción, teniendo a los profesores como protagonistas del proceso, que acaben en verdaderas movilizaciones, innovaciones donde se involucren equipos de profesores, seguidos de momentos de acomodación...hay que dominar conceptos (teoría) experimentados en la práctica.

Por eso, los cuatro modelos se complementan, se necesitan y ahora los vemos a modo de Matrioshkas (muñecas rusas) que se ajustan mutuamente unas dentro de otras.

## **ÁREAS O TEMÁTICAS ESENCIALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Entramos en un apartado complejo, si miramos al profesor universitario como mediador, desde su función docente como constructor del conocimiento, con sus estudiantes, y como responsable del seguimiento de sus procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta los retos que afrontamos como sociedad cercana y sociedad global.

En primer lugar, un área importante es el enfoque de su tarea, porque el profesor universitario, es un educador, una referencia para sus estudiantes, personal y profesionalmente, y necesita ser consciente de esta responsabilidad. Por tanto, es preciso que se forme en la reflexión sobre los propios valores morales y principios éticos, en habilidades comunicativas, en el desarrollo de su capacidad crítica y reflexiva. Y un experto en su área, capaz de tener una mirada y una práctica holística e interdisciplinar, ya que necesita construir el conocimiento desde la integración de las ciencias y en el trabajo en equipo.



Además, la formación del profesorado está necesitando de un enfoque humanista, centrado en la persona, en cada persona, de manera integral y que favorezca el desarrollo de nuestros estudiantes en todas sus dimensiones (dimensión cognitiva, socioemocional, física, espiritual, ético), y como defensores de los derechos propios y de los otros, en una sociedad democrática, con mirada reflexiva y crítica a la sociedad en la que viven y que es necesario transformar.

En segundo lugar, muchos autores han escrito en torno a la necesidad del desarrollo competencial del profesorado universitario, de su desempeño como docente, según el Proyecto Tuning Europa (González; Wagenaar, 2003) y Tuning América Latina y Caribe (ALEC) (Beneitone et al., 2007).

Zabalza (2003) identifica 10 competencias del profesor: 1) planificación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; 3) ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); 4) manejo de las nuevas tecnologías; 5) diseñar la metodología y organizar las actividades que concreta en tres contenidos: organización de los espacios, selección del método, selección y desarrollo de las tareas instructivas; 6) Además, comunicarse-relacionarse con los alumnos; 7) Tutorizar; 8) Evaluar; 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Este sería un tema importante, pero centra excesivamente las competencias en su trabajo con los estudiantes. Se echa en falta el trabajo con el equipo docente, con profesionales de otras áreas, que también deben estar entre sus competencias. Aunque, una vez dicho esto, tenemos que afirmar que aún falta mucho para un trabajo en equipo, interdisciplinar, que mire al contexto.

En tercer lugar, el profesorado necesita conocer la realidad social, controlar el currículo y ser un buen mediador entre la realidad-el currículo-y el estudiante, con una mirada profunda, capaz de entrar en cada proceso de aprendizaje comprendiendo cómo se aprende, sabiendo de donde parten, cuál es el siguiente paso del aprendizaje y qué se va construyendo en su interior. Y, por la parte del profesor, identificar cómo trabajar desde el modelo competencial (De Miguel, 2006), teniendo en cuenta los tres componentes de las competencias: saber (conocer), saber hacer (procedimientos) y saber ser (actitudes), para lograr el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Algunas investigaciones han apuntado la urgencia de incorporar métodos activos de enseñanza subrayando la cooperación, el contacto con el medio ambiente y las nuevas formas de aprendizaje con herramientas digitales, así también al cambio de escenarios y de herramientas para la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación y la necesidad del seguimiento tutorial (Moreno, 2020; Porlan, 2020; Trujillo Sáez, et al. 2020) y han concluido en la necesidad de dar un empuje en la formación de profesores y estudiantes en el manejo de distintas plataformas y recursos tecnológicos, reclamando formación en competencia digital que permita disminuir la brecha tanto en el profesorado como en los estudiantes, aprender a gestionar el propio aprendizaje y la necesidad del cuidado del desarrollo socio emocional, subrayando como conclusión la

prioridad de la tutoría para trabajar el clima del aula, los duelos, la expresión emocional, la convivencia y las relaciones saludables. Esto nos recuerda la importancia de la educación de la capacidad crítica de los estudiantes, situando las tecnologías como medios y no como fines, así como la formación en cyberbullying.

En cuarto lugar, algunos Estudios de Fernandes Procopio et al. (2022), evidencian la necesidad de formarse, sabiendo responder a las consecuencias que provoca el compromiso y la implicación en la tarea educativa: fatiga, incremento del estrés y enfermedades de salud mental entre el profesorado. Los resultados de las investigaciones apuntan a la importancia del desarrollo de las emociones en el contexto de la formación del profesorado, desde la formación inicial, destacando el periodo del Prácticum como una de las etapas fundamentales para la consolidación de estrategias emocionales que ayuden a afrontar adecuadamente situaciones problemáticas que nos encontremos.

## A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Una preocupación y una necesidad atraviesa todo el artículo: la universidad es la institución que concentra una parte importante del talento de la sociedad que es importante reconocer, alentar y asumir como una responsabilidad. Y el profesor educador universitario tiene en sus manos un gran potencial: sus estudiantes que llegan ya a la universidad, conocedores de lo que sucede en su contexto y en el planeta: de la desigualdad que existe, la situación ambiental, las tecnologías vividas desde su nacimiento, y de que la etapa que comienzan les puede poner en situación de ser los protagonistas del cambio de la sociedad que han recibido.

Por tanto, todo este potencial necesita de un profesorado preparado, siempre en formación, consciente de la sociedad en la que está, informado y formado sobre la contribución que puede hacer desde su tarea, desde el diálogo con sus estudiantes, para la transformación de la sociedad en una dirección humanista que ponga en el centro a la persona. Es decir, un mediador, que desde la ciencia en la que está preparado, sea capaz de construir las prioridades que la sociedad demanda. Y, por tanto, no es suficiente que esté preocupado por la materia que imparte, sino que su aportación debe realizarla:

- con el equipo de profesores, desde grupos de trabajo o equipos de investigación. Siempre encontrará con quien poder trabajar;
- en diálogo constante con sus estudiantes, escuchando sus preocupaciones, necesidades y motivaciones. Y comprendiendo y favoreciendo sus procesos de aprendizaje;
- que supere la tradicional distancia profesor-estudiante, para trabajar en equipo con ellos.

**En cuanto al modelo de Formación**, optamos por el Modelo de Formación centrada en la Institución, capaz de provocar el cambio de una forma sistémica, pues la formación-

reflexión-acción desde el Modelo de Enseñanza-Aprendizaje, llevada a cabo por equipos docentes culmina en cambios y en innovaciones, que repercuten en la organización y cuentan con el respaldo de los directivos, siempre que se hayan hecho procesos en donde hayan estado incluidos.

Aunque no podemos hacer una previsión de futuro con demasiadas garantías, si **podemos plantear algunas cuestiones más evidentes, a la luz de lo visto anteriormente.**

**Desde los planteamientos de fondo de la Formación del Profesorado Universitario, podemos nombrar algunos retos y desafíos:**

- Formar al profesorado universitario en la responsabilidad de poner la ciencia al servicio de la transformación de la sociedad hacia un mundo más justo, más inclusivo, más solidario.

- Pasar de un planteamiento voluntario de la formación, como sucede en la mayoría de las Universidades, al compromiso de que el profesorado universitario se forme en la centralidad del estudiante, en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, en modelos de enseñanza, metodologías activas, enfoque interdisciplinar y en equipo, y así hacer posible su formación como docente a lo largo de la vida. Y que dicha formación sea valorada y reconocida de manera formal.

- Pasar **de una formación dirigida a los profesionales de forma individual, con un modelo ya superado, como es el académico y con repercusión en el aula, a una formación de equipos docentes**, cuyo contexto de cambio sea la Facultad, la Universidad, el sector... basada en la práctica reflexionada y compartida entre profesionales, y donde el estudiante sea el protagonista activo; desde metodologías de investigación-acción o similares, para que, juntos, dialoguen, debatan y realicen cambios en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, hacia planteamientos interdisciplinares, cambios metodológicos y de evaluación o tutoría.

- **Y apuntar a una formación centrada en el Sector, interconectada**, que favorezca que la convergencia entre Europa-América y el resto de las universidades a nivel global, sea sostenible y que no quede reducida al compromiso de cada Universidad.

## REFERENCIAS

ARAMBURUZABALA, P.; HERNÁNDEZ-CASTILLA, R.; ÁNGEL-URIBE, I. C. Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. **Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, v. 17, n. 3, p. 345-357, sep./dic. 2013.

ARÉVALO SALINAS, A. I. **Propuesta metodológica para el análisis de YouTube y su relación con los movimientos sociales**. En II Congreso Internacional Move.net sobre Movimientos Sociales y TIC (25-34). Sevilla: Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social de la Universidad de Sevilla (Compólicas),

2018. Disponible en:

[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70614/Pages%20from%20actas\\_ii-congreso-internacional-movenet\\_candon-mena-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70614/Pages%20from%20actas_ii-congreso-internacional-movenet_candon-mena-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acceder: 25 nov. 2023.

BARBER, M.; MOURSHED, M. **Informe McKinsey & Company: cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. 2007. p. 19. Disponible en: [file:///C:/Users/MB.5021550/Downloads/44066-Texto%20del%20art%C3%ADculo-133478-1-10-20160119%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/MB.5021550/Downloads/44066-Texto%20del%20art%C3%ADculo-133478-1-10-20160119%20(2).pdf). Acceder: 10 dic. 2023.

BENEITONE, P.; ESQUETINE, C.; GONZÁLEZ, J.; MARTY, M.; SIUFI, G.; WAGENNAR, R. **Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final del proyecto Tuning América Latina 2004-2007**. Bilbao, España: Universidad de Deusto: Universidad de Groningen, 2007. Disponible en: <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>. Acceder: 26 nov. 2023.

CABALLERO, K. La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 11, n. 2, p. 391-412, 2013.

CASTRO, L.; FONSECA, G.; HERRERA, O.; CID, J.; AILLON, M.; Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. **Educación y Educadores**, v. 25, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/18063>. Acceder: 26 nov. 2023.

CAVALCANTI, J.; BLANCHARD, M. **Histórias no feminino: a influenciadas narrativas na construção identitária de mulheres educadoras**. Belo Horizonte, MG: Miguilim, 2014.

CONTRERAS, C. **La formación del profesorado universitario orientada hacia la transformación de la identidad docente**. Una propuesta basada en incidentes críticos. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2023.

DARLING-HAMMOND, L. **El derecho de aprender**. Crear buenas escuelas paratodos. Barcelona: Ariel, 2001.

DE MIGUEL, F. M. (coord.) **Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias**. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. España: Alianza, 2006.

DELORS, J. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO, 1996

DÍAZ LLANES, G. **La investigación acción en el primer nivel de atención**. Disponible en: [www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol21\\_3-4\\_05/mgi193-405.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol21_3-4_05/mgi193-405.htm). Acceder: 12 abr. 2006.

FERNANDES PROCÓPIO, L.; AMBRONA, T. B.; ALVARENQUE, C. M.; VILORIA,

C. A. Evaluación de la Competencia Emocional docente del alumnado de magisterio en prácticas: aprender a regular emociones a partir de la escritura de un “emocionario”. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 145-157, 2022. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.509581>. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/509581>. Acceder: 26 nov. 2023.

FEUERSTEIN, R. La experiencia de aprendizaje mediado y el funcionamiento cognitivo. **Revista de innovación e Investigación Educativa**, v. 4, p. 15-20, 1988.

GAETE, R. A. La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior. **Revista de educación**, n. 355, p. 109-133, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=363887Gar9>. Acceder: 25 nov. 2023.

GARCÍA, M. P.; MAQUILÓN, J. J. El futuro de la formación del profesorado universitario en. **REIFOP**, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2010. Disponible en: [file:///C:/Users/MB.5021550/Downloads/El\\_futuro\\_de\\_la\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_universi.pdf](file:///C:/Users/MB.5021550/Downloads/El_futuro_de_la_formacion_del_profesorado_universi.pdf). Acceder: 25 nov. 2023.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno**. Universidad de Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003. Disponible en: [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning\\_educational\\_structures\\_espanyol\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf). Acceder: 26 nov. 2023.

HABERSHAW, S.; GIBBS, G.; HABERSHAW, T. **53 Interesting Things to Do in Seminars and Tutorials**. Bristol: Technical and Educational Services, 1993).

LATORRE, A. **La investigación-acción**. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.

LING, P. From a community of scholars to a company. *In*: FRASER, K. (ed.). **Education development and leadership in higher education: developing an effective institutional strategy**. Londres: Routledge Falmer, 2004. p. 6-15.

MANSO, J.; MATARRANZ, M.; VALLE, J. M. Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado de educación secundaria en la Unión Europea. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 23, n. 3, p. 15-33, 2019. Disponible en: [https://digibug.ugr.es/handle/10481/60557#:~:text=3\)%2C%2015%2D33.%20%5B-,http%3A/hdl.handle.net,-/10481/60557%5D](https://digibug.ugr.es/handle/10481/60557#:~:text=3)%2C%2015%2D33.%20%5B-,http%3A/hdl.handle.net,-/10481/60557%5D). Acceder: 10 dic. 2023.

MARCELO, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. **Revista de Currículo y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>. Acceder: 10 dic. 2023.

MCKINSEY & COMPANY. **Informe**: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mckinsey & Company, 2007.



MORENO, A. Personalizar, un modelo para una educación de calidad en el siglo XXI. Informe Delphi de Expertos. **Revista Española de Pedagogía**, Barcelona, n. 81, sep./dic. 2020. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/informaciones/moreno-a-2020-personalizar-un-mod-una-educacion-de-calidad-en-el-siglo-xxi-informe-delphi-de-expertos-cristina-medrano-pascual/>. Acceder: 26 nov. 2023.

OCDE. Política de educación y formación OCDE, 2009.

PORLAN, R. El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. **Revista de Educación ambiental y sostenibilidad: REAYS**, v. 2, n. 1, 2020. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/146425>. Acceder: 10 dic. 2023.

REIMERS, F. M. **Educación Para Todos**: un estudiante a la vez. Traducción al español de Ana María Restrepo Sáenz y Nicolás Riveros Medelius. Library of Congress Control Number: 2017913374. 2017.

RODRÍGUEZ, A.; PINO, J. C.; DOMINGUEZ, D. L.; LIMA, R. Modelo de formación constructivista en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje virtual. **Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas**, v. 13, n. 11, p. 175-184, nov. 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590367>. Acceder: 25 nov. 2023.

SÁNCHEZ, M.; MAYOR, C. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación**, p. 923-946, 2006. Acceder: [https://www.researchgate.net/publication/28119464\\_Los\\_jovenes\\_profesores\\_universitarios\\_y\\_su\\_formacion\\_pedagogica\\_claves\\_y\\_controversias](https://www.researchgate.net/publication/28119464_Los_jovenes_profesores_universitarios_y_su_formacion_pedagogica_claves_y_controversias). Consultado el: 10 dic. 2023.

SAÚL, L. A.; LÓPEZ-GONZÁLEZ, M. A.; FEIXAS, G. Conflictos cognitivos en una muestra comunitaria: un estudio exploratorio. **Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology**, dec., 2014. Acceder: <https://www.researchgate.net/publication>. Consultado en: 25 nov. 2023.

TEJEDOR, F. J. Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. **Estudios sobre Educación**, v. 16, p. 79-102, 2009. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983724>. Acceder: 10 dic. 2023.

TIANA, A. Un nuevo código deontológico para la profesión docente. CEE. **Participación Educativa**, v. 16, p. 49-68, mar. 2011. Acceder: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942116>. Consultado el: 11 dic. 2023.

TRUJILLO SÁEZ, F.; ÁLVAREZ JIMENEZ, D.; MONTES RODRIGUES, R.; SEGURA ROBLES, A.; GARCÍA SAN MARTÍN, M. J. **Aprender y educar en la era digital**: marcos de referencia. Madrid: ProFuturo. 2020

VEZUB, L. Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761573>. Acceder: 11 dic. 2023.



ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Madrid: Narcea, 2003.

ZABALZA, M. A. La formación del profesorado universitario. Editorial. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 11, n. 3, p. 11-14, 2013. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/351363>. Acceder: 11 dic. 2023.

ZABALZA, M. A. Metodología docente. Editorial. **Revista de Docencia Universitaria** **2011**, v. 9, n. 3, 2011. Disponible en: [https://www.google.com/search?q=Metodologia+docente+en+Dialnet+de+Zabalza&sca\\_esv=589705956&rlz=1C1GCEU\\_esES1010ES1010&sxsrf=AM9HkKkmV6JRAgSID\\_yZz8fmbS-PmjWoEA%3A1702277123524&ei=A7B2ZcPTH7qbkdUPnP-DCA&ved=0ahUKEwiD4Ya65IaDaxW6TaQEHZz\\_AAEQ4dUDCBA&uact=5&oq=Metodologia+docente+en+Dialnet+de+Zabalza&gs\\_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiKU1ldG9kb2xvZ2lhIGRvY2VudGUgZW4gRGllhbG5ldCBkZSBaYWJhbHphMgUQIRigAUiBVICA BljuSXABeACQAQCYAakBoAGpCaoBAzcuNLgBA8gBAPgBAeIDBBgBIEGIBgE&sc\\_lient=gws-wiz-serp](https://www.google.com/search?q=Metodologia+docente+en+Dialnet+de+Zabalza&sca_esv=589705956&rlz=1C1GCEU_esES1010ES1010&sxsrf=AM9HkKkmV6JRAgSID_yZz8fmbS-PmjWoEA%3A1702277123524&ei=A7B2ZcPTH7qbkdUPnP-DCA&ved=0ahUKEwiD4Ya65IaDaxW6TaQEHZz_AAEQ4dUDCBA&uact=5&oq=Metodologia+docente+en+Dialnet+de+Zabalza&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiKU1ldG9kb2xvZ2lhIGRvY2VudGUgZW4gRGllhbG5ldCBkZSBaYWJhbHphMgUQIRigAUiBVICA BljuSXABeACQAQCYAakBoAGpCaoBAzcuNLgBA8gBAPgBAeIDBBgBIEGIBgE&sc_lient=gws-wiz-serp). Acceder: 11 dic. 2023.

ZEWDE, S.-W. *et al.* **Reimaginar los futuros de la Educación**. Comisión Internacional. UNESCO, 2021.

#### **AUTORIA:**

\* Doctora en Pedagogía por la Universidad de Hadassa-Wizo-Canadá. Catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid. Contato: mercedes.blanchard@uam.es

\*\* Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado Profesor Honorario de la Universidad Autónoma de Madrid. Conttao: doloresmuzas@gmail.com

#### **COMO CITAR ABNT:**

GIMÉNEZ, M. B.; MUZÁS RUBIO, D. Desafios na formação de professores universitários. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-21, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674718. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674718>. Acesso em: 27 jun. 2024.