

Formación del Profesor Universitario

University Teacher Education

Por: Guillermo Londoño Orozco¹ & Inés Andrea Sanabria Totaitive²

1. Doctor en Educación y Sociedad, Docente Investigador Universidad de La Salle – Bogotá, Colombia. Contacto: gulondono@unisalle.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0598-5390>
2. Magíster en Educación, Doctora en Educación y Sociedad Universidad de La Salle. Docente Investigadora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: inesandrea.sanabria@uptc.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7791-3738>

OPEN ACCESS



Copyright: © 2025 Revista El Ágora USB.
La Revista El Ágora USB proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Revisión

Recibido: febrero de 2024

Revisado: abril de 2024

Aceptado: julio de 2024

Doi: [10.21500/16578031.6933](https://doi.org/10.21500/16578031.6933)

Citación APA: Londoño Orozco, G. y Sanabria Totaitive, I. A. (2025). Formación del Profesor Universitario. *El Ágora USB*, 25(1), 376–397. Doi: [10.21500/16578031.6933](https://doi.org/10.21500/16578031.6933)

Resumen

Este estudio de revisión tuvo por objetivo caracterizar las principales tendencias relacionadas con la formación del profesor universitario. Se llevó a cabo la búsqueda de la información en el periodo comprendido entre 2000 y 2023 en diferentes fuentes. Se consideraron indicadores relacionados con productividad diacrónica, dominancia temática y concurrencia de palabras clave a fin de ubicar un panorama amplio alrededor del tema. Los resultados evidencian un notable crecimiento de estudios en los últimos años, además, logra reconocerse un vacío respecto a investigaciones orientadas a identidad y subjetividad del profesor universitario, lo cual exhorta la necesidad de ahondar en dicha problemática. Así como, se reconocen avances significativos y grandes desafíos para la formación del profesor de educación superior.

Palabras clave: Formación de docentes; Universidad; Educación superior; Docencia universitaria.

Abstract

This review study aimed to characterize the main trends related to university teacher education. The information search was carried out in the period between 2000 and 2023 in different sources. Indicators related to diachronic productivity, thematic dominance, and concurrence of keyword were considered in order to provide a broad overview of the issue. The results show a remarkable growth of studies in the last years. In addition, it is possible to recognize a gap regarding research geared to identity and subjectivity of the university professor, which urges the need to delve deeper into this issue. Significant advances and great challenges for the training of higher education teachers are also recognized.

Keyword: Teacher Training; University; Higher Education; University Teaching.



Introducción

Actualmente, las universidades enfrentan grandes desafíos y demandas, emanadas de las complejidades del mundo contemporáneo, nuevos órdenes mundiales, cambios en diferentes entornos de la vida humana y social, consecuencias, entre otras, de la globalización, la sociedad 5.0, el desarrollo científico y tecnológico, o desafíos como los generados por la pandemia, los conflictos actuales y las condiciones planetarias. Unido o detrás de ello, grandes poderes u organismos que “imponen” exigencias de diversa índole para que tales instituciones puedan ubicar un lugar protagónico en el orden social - global. Lo anterior ha generado un gran impacto en uno de los núcleos de la educación en la universidad, como es el profesor universitario que, desde la docencia, la proyección social o extensión y la investigación, asume un sinnúmero de responsabilidades que desafían su lugar como agente de la educación superior.

A partir de lo expuesto, es evidente reconocer que los roles del profesor universitario y, por ende, su formación no son un tema menor. Las transformaciones de la educación superior, sus exigencias y retos han generado diversos intentos, miradas, intervenciones, análisis e investigaciones que abordan el desafío en estas condiciones y contextos en lo que se refiere a la formación docente. Tal situación es la que ha motivado el desarrollo de un estudio bibliométrico a partir de la búsqueda de documentos para dar cuenta de las preocupaciones y apuestas manifiestas en la literatura de los últimos 23 años.

Inicialmente, podemos señalar que se comprende por formación docente, lo señalado por Imbernón, quien en numerosas investigaciones (Imbernón, 2000, 2001, 2011, 2012, 2016; Bozu y Imbernón (2016); Imbernón y Guerrero (2018); Imbernón, 2019, 2020; Imbernón et al., (2020), entre otras). Imbernón (2011), afirma que la formación del profesor se reconoce como “un proceso de enseñanza-aprendizaje con el que se intenta conseguir algún efecto (finalidades de la formación); en el que se pretende transmitir conceptos, teorías y desarrollar, destrezas o habilidades didácticas (contenidos de la formación)” (p. 389), que serán orientadas por diversas acciones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza, en donde, finalmente, se evidencian las intenciones pedagógicas en los resultados.

Asimismo, Imbernón (2021) reconoce la formación docente no desde acotamientos centrados en una organización de actividades técnicas y prácticas de la docencia. Si no que debe incluir algunos aspectos como el trabajo comunitario, el avance en competencias acorde a sus carencias y las de sus alumnos, la innovación en metodologías, el incremento en habilidades de investigación, el desarrollo de conocimientos y capacidades para abordar problemas en contextos diversos.



En esa línea y apoyados en Zabalza Beraza (2009, 2011 y 2013), otro autor destacado en el tema, se reconoce que la formación del profesor implica un emprender hacia la formación continua, incluyendo redes profesionales y programas de formación desde las facultades. Especifica que, para alcanzar una excelente enseñanza, el profesor requiere de formación, pero ello no es solamente asistir a cursos, todo lo contrario, debe participar de un proceso continuo que le permita contar con competencias tanto en el orden profesional, laboral y personal

Esta mirada ubica una perspectiva de formación que invita a comprensiones más amplias acordes a los retos y demandas en la educación superior contemporánea. La investigación describe los resultados de un estudio bibliométrico, cuyo objetivo se orientó a caracterizar las principales tendencias relacionadas con la formación del profesor universitario, como un elemento esencial de la tesis doctoral “perspectivas de formación del profesor universitario de ciencias naturales desde su subjetividad”.

Método

La metodología empleada siguió los parámetros descriptivos del análisis documental de carácter bibliométrico desde los planteamientos de Alzate et al., (2004); y Moreno (2019). Para la recolección y rastreo del corpus general del estudio, se fijaron los siguientes criterios de inclusión:

- Ventana de observación: años 2000 y 2023.
- Documentos en fuentes como bases de datos: ScienceDirect, Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet, Pro-Quest, ERIC, Google académico, Web of Science; diferentes repositorios institucionales de universidades; además, se complementó la búsqueda en Reserchgate el cual no es una base de datos, pero sí una red académica de investigación sobre diferentes temas.
- Dentro de los criterios de selección de documentos se tuvieron en cuenta aquellos relacionados con la Formación del profesor universitario atendiendo a fórmulas de búsqueda como la siguiente: “training*” AND “university teachers*” OR “teaching training*” AND “Higher education teaching personnel*” OR “University teacher training*” AND “Formación profesor Universitario*” AND PUBYEAR > 2000
- En su título o palabras claves incluyeran términos relacionados con: formación, profesor universitario, docente universitario, docencia universitaria.

Posterior, el corpus documental se organizó a través de una matriz de análisis que contenía los siguientes datos: título, año, referencia bibliográfica, país, tipo de documento, acervo/ archivo – biblioteca (lugar donde se encuentra



el documento), temas abordados (palabras clave), bibliografía y conclusiones. Lo cual permitió, efectuar un análisis específico a través de los siguientes indicadores propuestos por Alzate et al., (2004):

a) **Productividad diacrónica:** se relaciona con la cantidad de publicaciones en un espacio de tiempo establecido y evidencia la línea temática en el periodo de tiempo fijado.

b) **Dominancia temática:** Establece la agrupación y diáspora de un tema en relación con otro.

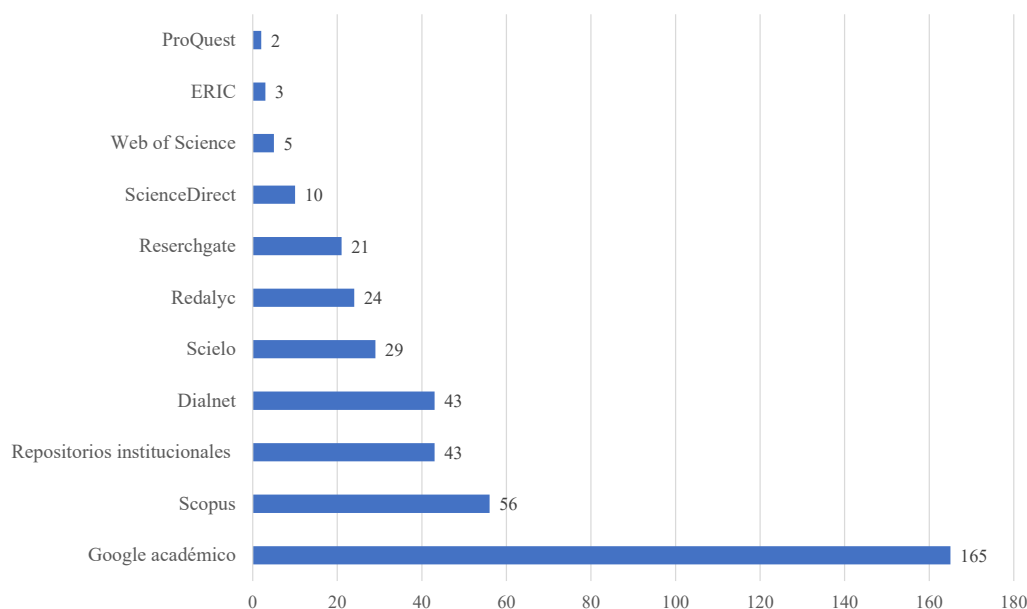
c) **Concurrencia de palabras clave:** muestra la agrupación o reiteración con que los apartados se plantean (Moreno, 2019).

Resultados

Productividad diacrónica

Se revisaron según los criterios de selección 320 artículos de investigación, 68 libros de investigación, 9 tesis doctorales, 6 trabajos de maestría para un total de 403 documentos (figura 1). Esto demuestra que en los últimos años la formación del profesor universitario ha sido un tema de tendencia. Aspecto que toma fuerza en la última década desde el año 2013 (figura 2), a partir del cual se evidencia un crecimiento exponencial respecto al número de investigaciones encontradas.

Figura 1. Número de documentos encontrados sobre la formación del profesor universitario según las fuentes de información consultadas.



Fuente: Elaboración propia.



Figura 2. Número de documentos encontrados sobre la formación del profesor en educación superior con relación al rango de tiempo de búsqueda de información.



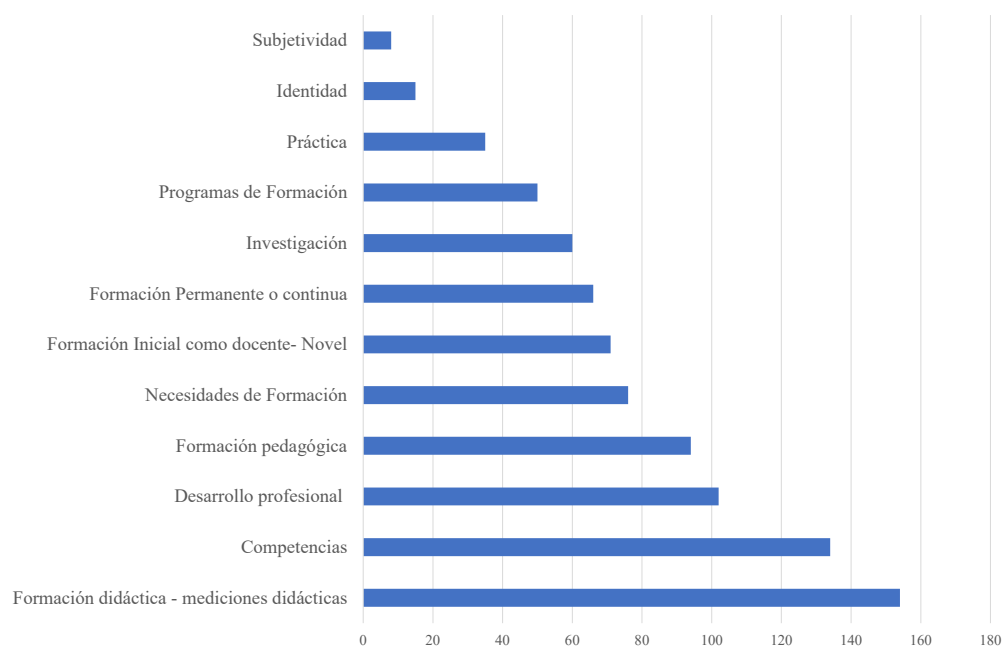
Fuente: Elaboración propia.

Dominancia temática y Concurrencia de palabras clave.

En los documentos analizados se vislumbran dominancias temáticas (figura 3) relacionadas con competencias que el profesor debe desarrollar o potenciar, formación didáctica y mediaciones didácticas, formación pedagógica, programas de formación, necesidades de formación inicial del profesor universitario novel, formación permanente y continua, y, desarrollo profesional. La indagación particular sobre identidad y subjetividad, temas de nuestro interés, refiere producción exigua.



Figura 3. Dominancia temática del acervo teórico sobre la formación del profesor universitario.



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de las palabras clave de mayor recurrencia empleadas en los estudios se destacan las siguientes (Tabla 1 y figura 4):

Tabla 1. 10 palabras más frecuentemente usadas en los textos analizados.

Palabra Clave	Porcentaje (%)
Formación de docentes universitarios	15,7
Profesor universitario	11,7
Educación superior	10,9
Formación del profesor universitario	8,0
Competencia profesores universitarios	6,9
Desarrollo profesional docente	5,7
Universidad	5,7
Docencia universitaria	5,1
Formación	5,1
Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)	4,0

Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Frecuencia de palabras clave corpus documental analizado sobre la formación del profesor universitario.



Formación del profesor
universitario

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la organización por dominancia temática y la concurrencia de palabras clave se evidencia que uno de los tópicos en los que se han realizado mayor número de investigaciones es en la formación en didáctica del profesor universitario, se pueden destacar algunos trabajos como los de [González Melo y Ospina Serna \(2013\)](#); [Valiente Sandó et al., \(2013\)](#); [Agudelo \(2015\)](#); [Londoño \(2015\)](#); [González y Sánchez \(2016\)](#); [Finkelstein \(2018\)](#); [Cárdenas et al., \(2019\)](#). Existe una constante preocupación sobre las mediaciones didácticas que el docente puede emplear en su ejercicio profesional. Se subrayan investigaciones como las de [Esteban y Menjívar \(2012\)](#); [Gross y Stiller \(2014\)](#); [González-Rivas, Zueck, Baena-Extremera y Gastélum-Cuadras \(2021\)](#); [Lorenzo \(2022\)](#). De igual manera, se pueden resaltar trabajos relacionados con la enseñanza universitaria ([Londoño \(2013\)](#); [Londoño \(2014\)](#); [Cifuentes \(2016\)](#); [Londoño y Fortoul, \(2021\)](#); [Bennasar-García et al., \(2021\)](#)). Así como, los documentos relacionados con la formación para la enseñanza universitaria en competencias didácticas y saber didáctico.

Otro tópico de relevancia es el interés por la formación en competencias del profesor universitario: una gran tendencia por “capacitar” al docente en



la adquisición de diferentes habilidades encaminadas al desarrollo de su profesión en trabajo como los de Gibbs y Coffey (2004); Fernández (2008); Zabalza Beraza (2011); Pavié (2011); Zabalza Beraza (2013); Zabalza Beraza et al., (2014); Vázquez García (2015); Pagés et al., (2016); Acosta (2017); Padierna et al., (2018); Benavides y López (2020); Monago et al., (2021); Alemán et al., (2024). Es de destacar trabajos relacionados con el desarrollo de competencias orales y escritas (Peña (2008); Narváez (2010)). Emocionales (Pinargote-Macías et al., 2022). Didácticas (Torello, 2011); pedagógicas (Zea et al., (2005); Londoño y Cano (2015); Espín y Alpízar (2020)); de internacionalización (Cortina-Pérez y Medina, 2019); de innovación (Fernández-Cruz y Rodríguez-Legendre, 2021); profesionales (Cano (2005); Bozu y Canto Herrera, (2009); Pinilla-Roa, (2015)).

De otro lado, un tópico que se hace presente con fuerza es el de formación del profesor universitario en competencias digitales como se evidencia en trabajos como los de Padilla, (2008); Marín y Romero (2009); Guasch et al., (2010); Londoño (2011); Esteban y Menjívar (2012); Londoño (2013); Cabero (2014); Garcia-Valcarcel et al., (2015); Wilches et al., (2016); Cejas-León y Navío (2018); Murtonen et al., (2019); Ruiz et al., (2020); Lorenzo (2022). Incluyendo actualmente aspectos relacionados con el metaverso como herramienta para la formación (Ruiz - Campo et al., 2023). Se evidencia una tendencia porque el docente adquiera destrezas en lo relacionado con el mundo digital. Cabe señalar que el interés investigativo por el tema se incrementó luego del acontecimiento relacionado con la pandemia COVID-19.

Asimismo, el desarrollo de competencias digitales evidencia grandes desafíos para el profesor universitario, quien se piensa cómo asumir cambios en la enseñanza que lleva a cabo en el aula. Por ende, se relaciona con avances en el mundo digital y la inteligencia artificial, el empleo de ChatGPT y otras herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo que las implicaciones éticas del uso de la tecnología por parte del estudiante y el docente. Estas transformaciones de la ciencia y la tecnología se presentan en un ritmo acelerado y se ven implicados en la educación a partir de los cambios efectuados en la enseñanza remota, producto de la emergencia sanitaria (Turcios (2022); Ramos-Pla et al., (2022)). Invitan al docente universitario a estar actualizado en el desarrollo de competencias digitales y el uso que se les debe dar en las aulas de clase a las variaciones de la inteligencia artificial.

Otro tópico reconocido en el estudio se encuentra en relación con el desarrollo profesional, a partir de investigaciones que ubican la conexión entre el progreso de la actividad profesional y la formación del profesor universitario (Fernández (2008); Piña et al., (2014); Padilla et al., (2015); Imbernón y Guerrero (2018); Imbernón (2020); Imbernón (2021)). Algunos estudios con directrices pedagógicas en el desarrollo profesional del maestro para el esbozo de políticas (Parra, 2016); unido a estrategias para el desarrollo profesional como el uso del portafolio (Bozu y Imbernón, 2012); fomento de competencias que



se deben tener presentes para el desarrollo profesional (Torello, 2011); relación entre la docencia y la investigación y el desarrollo profesional (Tesouro et al., 2014); aspectos de vinculación entre la formación política e ideológica de los docentes (Carrera-Sanamé et al., 2023) y estrategias de formación en propiedad intelectual (Tarragó, 2023).

Resultado del estudio se puede destacar también el lugar de la formación del profesor de educación superior en el campo pedagógico (Imbernón (2011); Borrasca y Bozu (2013); Agudelo (2015); Aškerc Veniger (2016); González y Sánchez (2016)). Enfatizando el abordaje de temas como: formación y conocimiento pedagógico (Londoño, 2014); pedagogía Universitaria (Costa y Morosini, 2006); Morosini et al., (2006); Zabalza Beraza et al., (2014); Londoño (2015); Londoño, (2016); Correa et al., (2017)); competencias pedagógicas (Zea et al., (2005); Muñoz et al., (2013); Agudelo, (2015); Londoño y Cano (2015); Espín y Alpízar (2020)); saber pedagógico de los docentes universitarios (de Tezanos (2007); Londoño (2011); González y Ospina (2013); Londoño (2013); Londoño (2014); González y Malagonlez (2015); Londoño (2015); Cárdenas et al., (2019); Monago et al., (2021)).

De otro lado, es pertinente destacar la presencia de un corpus teórico importante en el contexto español soportado, entre otros, por el desafío generado en la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS), el cual emana de la declaración de Bolonia en 1999. Allí es posible identificar la proyección de cambios profundos en las universidades relacionados con la docencia, el plan de estudios, convalidación entre universidades, movimiento de estudiantes y docentes entre instituciones, entre otros. Todo ello orientado a mejorar la calidad de las universidades, como se evidencia en estudios como los de Martín-Alonso y Pañagua, (2022). Así como múltiples investigaciones sobre el EESS entre las que se pueden mencionar las de Solá, (2004) o bien solamente un proceso de convergencia que se quede en el plano de lo más superficial y visible, que es la adaptación contable del crédito europeo (ECTS; Cabero et al., (2006); Medina Rivilla et al., (2011); Del Carmen López et al., (2015); Delgado Benito et al., (2016), Mas-Torell & Olmos-Rueda (2016); Montes & Suárez (2016). De esta manera, figura una dirección que deja ver la formación y perfeccionamiento de la docencia en educación superior como una preocupación fundamental para la actualización y desarrollo profesional del profesor.

Igualmente, es pertinente ubicar la influencia de los procesos de acreditación de los programas universitarios por entidades nacionales o internacionales. Las universidades atienden a reformas, como lo afirman Martínez y Benarroch (2013), que han posibilitado la apertura de espacios para desarrollar discusiones respecto de la formación del profesor. Desde que se implementó el EESS y en América Latina —ALCUE, estos centros de educación superior se han enfrentado a transformaciones organizativas y estructurales. Martínez y Benarroch señalan que están: “asociados inevitablemente a nuevas



competencias para los docentes universitarios. En algunos países, como Reino Unido o USA, existe tradición en programas de formación dirigidos al profesorado universitario novel o principiante, algunos de ellos conocidos como “Beginning Teacher Induction” (2013, p. 26).

De acuerdo con lo anterior, se hallaron varias pesquisas concernientes con la formación del docente universitario novel o principiante en Europa ((Medina et al., (2005); Bozu, (2009); Gracenea et al., (2015); Bozu y Imbernón (2016); Finkelstein (2018); entre otros). En especial, se evidencian, dentro de la revisión de documentos, investigaciones relacionadas con las necesidades y propuestas de formación (Higueras-Rodríguez et al., (2020); De Los Santos y Martínez (2021)). Se reconoce en algunos trabajos la importancia de la mentoría como un escenario esencial en la formación del profesor novel (Rekalde-Rodríguez y Mencia-Urrutia, 2020). Así como el portafolio como estrategia de formación para el profesor novel (Cano (2005); Bozu y Imbernón (2012); Borrasca y Bozu (2013)). En España, el paso inicial para ser profesor universitario y adquirir la categoría de profesor novel es a partir de la realización de un doctorado, como máximo grado académico. Existen, luego de ello, figuras profesionales reconocidas por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), que se alcanzan progresivamente: docente contratado doctor, docente ayudante doctor, docente catedrático de la universidad y docente titular de la universidad (Hinojo et al., 2020).

Por otra parte, en Latinoamérica según Vezub (2007), la formación inicial de los profesores universitarios no posee una organización curricular en las instituciones educativas y es un aspecto que se ha dejado de lado, situación que concuerda con lo mencionado por Martínez y Benarroch (2013) “no en todos los países ha existido una tradición o cultura institucional que integre la formación del profesorado universitario” (p.26). La formación en América Latina está orientada por las imposiciones de los procesos de alta calidad y acreditación que buscan el mejoramiento continuo en las universidades.

La formación del profesor universitario, según Imbernón (2011), no debe ser unidireccional, ni obligatoria, no debe pensarse desde agentes externos, sino que debe ser un proceso en el que el mismo profesor reconozca sus necesidades para mejorar su ejercicio docente. Lo que requiere un cambio de estructuras de organización de las universidades, debe ser concebida la formación desde la reflexión que hace el docente sobre la práctica. Por ende, la formación del profesor universitario debería incluir, entre otros aspectos, emocionales, sociales, profesionales, pedagógicos, didácticos, no desde perspectivas solamente académicas e impuestas, sino pensando en el docente como intelectual y potenciando sus capacidades reflexivas. No obstante, lo que arroja esta investigación respecto de la literatura existente permite señalar algunas preocupaciones puntuales y la necesidad de pensar en miradas que respondan a los desafíos actuales.



En primer lugar, es necesario destacar la preponderancia de cierta mirada instrumental y “didacticista” orientada a una gran preocupación por formar al maestro para una buena enseñanza. Para forjar competencias frente a ello y fomentar desarrollos en el orden pedagógico y didáctico, aspecto importante y pertinente, pero insuficiente cuando se coloca frente a las grandes transformaciones de la sociedad del siglo XXI y por ende la universidad, que exigen alternativas más allá de lograr una buena enseñanza para la educación en ciencias, arte y tecnología.

En segundo lugar, es clara la incidencia de políticas de orden nacional o internacional que, a partir de clasificaciones, acreditaciones, certificaciones, reconocimientos, apoyos o financiamientos, cargan a las universidades de un conjunto de obligaciones con gran impacto en el desempeño docente, como lo evidencia [Espinosa y Insuasty \(2021\)](#). Esto, por un lado, cierra posibilidades a otras alternativas de transformación del ejercicio docente y, por el otro, aparece la formación del docente como una preocupación para contestar a requerimientos de indicadores o acreditación, más que como respuesta a las demandas contemporáneas en la universidad, en el entorno de una sociedad global desafiante.

En tercer lugar, el énfasis en lo pedagógico y didáctico, el desarrollo profesional entendido en términos de competencias, la respuesta a requerimientos de orden nacional y transnacional, reflejan una ausencia importante en relación con: la formación de investigadores dado el tipo de investigadores que está requiriendo la sociedad actual; procesos de innovación (docente, investigativo y de proyección social) más allá de formación en tecnologías para pensar el ser del profesor universitario de manera más pertinente a las realidades contemporáneas; formación de un profesor universitario diferente para propender por una universidad diferente para el siglo XXI, máxime cuando las habilidades de este nuevo siglo demandan otro tipo de enseñanza, otro tipo de investigación y otro tipo de presencia por parte de profesores universitarios.

A manera de conclusión

Como análisis general de la revisión llevada a cabo, se pueden reconocer avances significativos y grandes desafíos para la formación del profesor de educación superior. Al respecto, es posible resaltar que los desarrollos teóricos, investigativos y los procesos de intervención frente a la formación de docentes universitarios tomaron fuerza a raíz de la instauración de procesos de acreditación o de acuerdos de orden transnacional (como el de Bolonia, por ejemplo), situación que generó mayores responsabilidades al ejercicio docente y colocó como punto de interés y discusión –entre otros tantos– la formación de los profesores. La preocupación por dar respuesta a requerimientos emanados de políticas educativas o a los desafíos generados por situaciones de gran impacto (como la aceleración de cambios derivados de la quinta revolución industrial o la pandemia COVID-19), generaron configuraciones y reconfiguraciones de la docencia universitaria.



En este contexto y como consecuencia de la revisión realizada, logra reconocerse un conjunto de acciones y apuestas por promover procesos de formación en perspectiva de atender a tales demandas. De allí, el reconocimiento de una amplia gama de estudios, investigaciones y propuestas orientadas a brindar aportes desde lo pedagógico y didáctico a los maestros, especialmente a quienes provienen de disciplinas ajenas a la educación y que por ende adolecen de conocimientos y herramientas sobre lo educativo. Allende a ello, el interés por aportar al desarrollo de competencias del profesor universitario en aspectos –además de los pedagógicos y didácticos–, relacionados con la innovación educativa, el uso de tecnologías para la educación; la investigación y la cualificación en las disciplinas profesionales. En síntesis, la revisión permite destacar los siguientes énfasis:

- Formación del profesor universitario como tendencia, consecuencia de la transformación de la educación superior y sus demandas.
- Comprensiones más amplias acordes a los retos y exigencias en la educación superior contemporánea.
- Avances significativos frente a la formación en pedagogía y didáctica.
- Desarrollo de competencias orales y escritas.
- Incremento por aportar al desarrollo de competencias digitales y aparición de nuevas herramientas y procesos con los desarrollos del mundo digital y la inteligencia artificial.
- Mejoramiento, dominio y actualización de conocimientos disciplinares.
- Apuestas derivadas de transformaciones de orden curricular, investigativo y de extensión.

Estos énfasis y la amplia producción teórica e investigativa, explican la amplitud de miradas y posibilidades para pensar en qué, cómo, por qué y desde qué perspectivas formar al profesor universitario. Desde esa mirada, es igualmente posible identificar algunos vacíos o desarrollos incipientes:

- La formación docente en América Latina ha logrado un espacio importante en el escenario de educación superior; sin embargo, al soportarse más en ser respuesta a requisitos de certificación o acreditación, permite preguntarse por el lugar que ocupa el interés por vislumbrar apuestas encaminadas al mejoramiento continuo del ejercicio docente, investigativo y de proyección social del profesor universitario.



- Se observa gran interés por las competencias en relación con el uso de tecnologías en educación y asoma con fuerza el tema de inteligencia artificial, la cibercultura y los grandes desarrollos en este sentido; sin embargo, la reflexión aún es escasa, en cuanto que se destaca más el abordaje del uso de herramientas, que la reflexión sobre los desafíos y roles de los sujetos educativos. Ello invita a transitar con mayor complejidad este camino.
- El tema de formación de profesores nóveles en educación superior ha cobrado fuerza en Europa, especialmente a partir del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); sin embargo, en América Latina y en nuestro país es un asunto exiguo. Poco invierten las universidades en el ámbito de políticas y recursos en un sistema para la formación de docentes nóveles.
- Los tópicos de formación dejan ver un vacío importante en la formación de aspectos socioemocionales. La vida universitaria de hoy y las secuelas de la pandemia, evidencian retos fundamentales en este aspecto.

Este abordaje, que nos permite señalar logros, énfasis y desafíos, nos invita también a dilucidar algunas recomendaciones para seguir investigando y pensando el tema:

- Se hace necesario soportar, desarrollar y ahondar en un campo poco explorado que puede aportar alternativas y nuevas miradas: las comprensiones, alcances y posibilidades de una pedagogía universitaria; no para la creación de herramientas educativas, sino para la comprensión de lo que significa educar en este nivel educativo hoy.
- Si bien es evidente el interés por proponer procesos formativos para la mejora del ejercicio docente, es necesario señalar que el tema no es solo la docencia, sino la complejidad del ejercicio académico en educación superior. El profesor universitario no solo enseña; investiga, impacta, produce conocimiento. ¿Por qué y para qué debe hacerlo? Es una pregunta que debe atravesar sus procesos de formación.
- Es necesario trascender la idea de formación en perspectiva de transmisión de conceptos y teorías para promover destrezas o habilidades didácticas. Aportes válidos y pertinentes, pero que invitan a pensar en otras posibilidades y escenarios de formación: redes profesionales, espacios de interacción, aprendizaje colaborativo, escenarios para la reflexión y difusión de las prácticas pedagógicas, investigativas, de extensión, entre otras.



- A partir de lo anterior pensar la formación del profesor universitario en una perspectiva más integral: considerar aspectos emocionales, sociales, profesionales, pedagógicos, didácticos, más que en perspectiva “academicista”, desde una visión que reconoce al docente como intelectual en capacidad de potenciar sus capacidades reflexivas, a partir de lo cual transformar sus propias prácticas.

Finalmente, ante el hecho de que en educación superior la actividad docente se soporta en gran medida por profesionales de todos los campos de conocimiento formados para ello y no para la docencia, es pertinente plantear alternativas que motiven mayor conexión e identificación con el rol docente. Abrir el espectro a procesos formativos en perspectiva de construcción de identidad: no “capacitar”, sino transformar sujetos con una mirada más pertinente y coherente de su rol como educadores.

Referencias

- Acosta, R. (2017). *Transferencia de la formación docente universitaria: Un estudio en los docentes de las Facultades de Ingeniería de la Universidad Católica del Norte Chile* [Tesis de doctorado, Universidad Católica del Norte]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Agudelo, S. (2015). *Caracterización de las competencias pedagógicas del profesor universitario de pediatría en dos* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Universidad Nacional de Colombia.
- Alemán, A., Alfaro, J., & López, M. (2024). La Formación en competencias docentes para desarrollar a los mejores profesores universitarios. *Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, 37, 38–53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., & Romero, F. (2004). *Bibliometría y discurso pedagógico*. Editorial Papiro.
- Aškerc Veniger, K. (2016). University Teachers ' Opinions about Higher Education Pedagogical Training Courses in Slovenia Mnenja univerzitetnih učiteljev o visokošolskih pedagoških usposabljanjih v Sloveniji. *CEPS Journal*, 6(4), 141–161. <https://doi.org/10.26529/cepsj.57>
- Benavides, C., & López, N. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71–88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Bennasar-García, M. I., Guerrero, J. A., & Zambrano-Leal, N. Y. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), 184–200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>
- Borrasca, B., & Bozu, Z. (2013). Portafolio docente y formación pedagógica inicial del profesorado universitario. Un estudio cualitativo en la Universidad de Barcelona. *Educacion XXI*, 16(2), 343–362. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2646>



- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 1, 317–328. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387>
- Bozu, Z., & Canto Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87–97. <https://scispace.com/pdf/el-profesorado-universitario-en-la-sociedad-del-conocimiento-w2snhduli.pdf>
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2012). El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 358, 238–257. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-077>
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 467–492. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18561>
- Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educacion XXI*, 17(1), 111–131. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Cabero, J., Morales, J., Romero, R., Barroso, J., Castaño, C., Román, P., Llorente, M., Paz, M., Cebrián, M., Pérez, A., Ballester, C., Martínez, F., Pío, Á., Gisbert, M., & Salinas, J. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo De Educación Superior (EEES). *Revista de Medios y Educación, Pixel-Bit*, 27, 11–29. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61267>
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Ediciones Octaedro.
- Cárdenas, M., Cáceda, C. R., & Murillo, L. A. (2019). *Formación de docentes en universidades latinoamericanas*. Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498273.05>
- Carrera-Sanamé, M., Diéguez-Batista, R., & Larrondo-Somonte, A. I. (2023). Estrategia para la formación ideológica y política de los profesores universitarios. *Educación y Sociedad*, 21(1), 185–200. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/2227>
- Cejas-León, R., & Navío, A. (2018). Formación en TIC del profesorado universitario. Factores que influyen en la transferencia a la función docente. *Profesorado*, 22(3), 271–293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8002>
- Cifuentes, R. (Ed.). (2016). *Didácticas en la universidad: Perspectivas desde la docencia*. Editorial Unisalle.
- Correa, A. K., Catirse, A., Soares, E., Silva, G., e Souza, M., Gonçalves, M., Rivas, N., & Iamamoto, Y. (2017). Institutional strategies for teacher training at



- a Brazilian public university in Brazil—elements of reflection. *International Education Studies*, 10(2), 1–12. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n3p1>
- Cortina-Pérez, B., & Medina, A. (2019). La competencia de internacionalización para la educación superior del profesorado universitario. Un reto para la educación superior. *Publicaciones de La Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(5), 209–224. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V49I5.11228>
- Costa Morosini, M., & Morosini, L. (2006). Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo. *Fundamentos En Humanidades*, 7(13–14), 47–61. <https://doi.org/10.33064/2015docere121774>
- De Los Santos, M., & Martínez, F. (2021). Las Competencias Informacionales Observadas y Autopercibidas en el Profesorado Iberoamericano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 35(1), 163–184. <https://doi.org/10.47553/RIFOP.V96I35.1.81358>
- De Tezanos, A. (2007). *Formación de profesores: una reflexión y una propuesta*. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 57–75. <https://doi.org/10.7764/PEL.41.2.2007>
- Del Carmen López, M., Pérez-García, M. P., & Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179–194. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>
- Delgado Benito, V., Casado Muñoz, R., & Lezcano Barbero, F. (2016). *La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: Un estudio en la Universidad de Burgos*. @tic. Revista d'innovació educativa, (17), 1–11. <https://doi.org/10.7203/ATTIC.17.9105>
- Espín Álvarez, G. A., & Alpízar Fernández, R. (2020). Referentes bibliográficos sobre formación de competencias pedagógicas de los docentes universitarios. *Revista Conrado*, 16(4), 215–224. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1353>
- Espinosa, N., & Insuasty, A. (2021). ¿Universidad para quién? la expropiación neoliberal del sentido de la Universidad: el caso de las instituciones privadas en Colombia. *El Ágora USB*, 21(1), 12–32. <https://doi.org/10.21500/16578031.5471>
- Esteban, R., & Menjívar, S. (2012). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Ediciones Octaedro.
- Fernández-Cruz, F. J., & Rodríguez-Legendre, F. (2021). The innovation competence profile of teachers in higher education institutions. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 482–493. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031>
- Fernández March, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 275–312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2653505>
- Finkelstein, C. (2018). Prácticas alternativas en la formación de docentes universitarios. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 8(1), 15–26. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2271>



- García-Valcárcel, A., GómezPablos, V., Cabezas, M., Casillas, S., González, L., Hernández, A., & Mena, J. (2015). La formación del profesorado universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Universidad de Salamanca. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 14(1), 75–88. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.75>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- González Rivas, R. A., Zueck Enríquez, M. de C., BaenaExtremuera, A., Soto Valenzuela, M. C., & GastélumCuadras, G. (2021). *El Programa de formación pedagógica para docentes universitarios*. *Revista Publicando*, 8(29), 21–34. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2186>
- Gonzalez, H., & Malagonlez, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 290–301.
- González, H., & Sánchez, T. (Eds.). (2016). *El desarrollo profesional pedagógico-didáctico del profesorado universitario: necesidades, retos y propuestas docentes en el área ambiental*. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *Primer Simposio Internacional de Formación de Profesores Universitarios* (abr., pp. 121–232). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- González Melo, H., & Ospina Serna, H. (2013). *El saber pedagógico de los docentes universitarios*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 2(39), 98–109. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/429>
- Gracenea, M., Amador, J. A., Pagès, T., Sayòs, R., Marzo, L., Mato, M., & González, E. (2015). New Roles and Learning Scenarios in the Training of the Novice Teachers at the University of Barcelona. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 96–99. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.07.017>
- Gross Martínez, M., & Stiller González, L. (2014). Experiencia de trabajo colaborativo: formación del personal docente universitario para la diversidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(143), 31–41. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i143.14568>
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
- Higueras-Rodriguez, L., del Mar Garcia-Vita, M., & Medina-Garcia, M. (2020). Analysis of training offers on active methodologies for university teachers in Spain. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1223–1234. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.9.3.1223>
- Hinojo, F., Aznar, I., Rodríguez, A., & Romero, J. (2020). La carrera docente universitaria en España: perspectiva profesional de los contratados predoctorales FPU y FPI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(3), 1–16. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.410421>



- Imbernón, F. (2000). *Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿Conciencia o presión?* *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 37–46. <http://hdl.handle.net/11162/30960>
- Imbernón, F. (2001). *Claves para una nueva formación del profesorado*. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 57–66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação (UFMS)*, 36(3), 387–395. <https://doi.org/10.5902/198464442970>
- Imbernón, F. (2012). *La investigación sobre y con el profesorado: La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga?* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1–9. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>
- Imbernón, F. (2016). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. *Revista Internacional de Formación de Profesores*, 1–18. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado*, 23(3), 151–163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón, F. (2020). *Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado: Algunas tendencias para el siglo XXI*. *Currículum. Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 33, 49–67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. (2021). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57–66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Imbernón, F., Benedito, V., & Félez, B. (2001). *Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 5(2), 75–102. <http://hdl.handle.net/10481/19020>
- Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1–12. <https://doi.org/10.6018/red/56/11>
- Imbernón, F., Shigunov Neto, A., & Silva, A. C. da. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161–172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>
- Londoño, G. (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9789588572307>
- Londoño, G. (2013). *Prácticas docentes universitarias: Reflexiones desde sus escenarios*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle
- Londoño, G. (2014). *Docencia universitaria: Sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9789588844183>
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 29(66), 47. <https://doi.org/10.21500/01212753.2214>



- Londoño, G. (2010). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle.
- Londoño, G. (2013). *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle.
- Londoño, G. (2014). *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9789588844183>
- Londoño, G. (2016). *Sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico-subjetiva* [Tesis]. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=doct_educacion_sociedad
- Londoño, G., & Cano, E. (2015). *Formación y evaluación por competencias en educación superior*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/9789588844992>
- Londoño, G., & Fortoul, M. (2021). *Docencia universitaria Lasallista: sentidos, didácticas, comprensiones y construcción de identidades desde la experiencia docente*. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/978-958-5148-52-9>
- Lorenzo, M. (2022). *Formación de docentes universitarios en escenarios digitales*. *Nuevas Perspectivas*, 1(1), 1–17.
- Marín, V., & Romero, M. A. (2009). *La formación docente universitaria a través de las TICs*. *PixelBit: Revista de Medios y Educación*, 35, 97–103.
- Martín-Alonso, D., & Pañagua, L. (2022). Estudio de caso sobre el impacto del Plan Bolonia en la formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(3), 397–418. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.17017>
- Martínez, J., & Benarroch, A. (2015). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 8(1), 24–41. <https://doi.org/10.54343/reiec.v8i1.122>
- Más Torelló, Ó. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195–211. <http://hdl.handle.net/10481/23166>
- MasTorelló, Ó., & OlmosRueda, P. (2016). El profesorado universitario y el Espacio Europeo de Educación Superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437–470. <https://doi.org/10.1016/j.rmie.2015.08.001>
- Medina, J., Borrasca, B. J., & Urquizu Sánchez, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado Universitario Novel: Un estudio Cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205–238.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C., & Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del Profesorado en las Competencias Docentes. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 13(17), 119–138.
- Monago, J., Ortega, A., & Nieto, M. P. (2021). Diseño Curricular complejo y Formación Docente universitaria. In Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE (Ed.), *Instituto Latinoamericano de Altos Estudios*.



- Montes, D. A., & Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: Claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 53–61. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Moreno, A. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 17(3), 23–40. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- Morosini, M., Barboza, C., Enricone, D., Ballerine, D., Dal Pai Franco, M., da Cunha, M., Corroero, M., Rossato, R., & de Aguiar Isaia, S. (2006). *Enciclopedia de pedagogía universitaria: Glossário*. Universidad de Caxias do Sul.
- Muñoz, P., González, M., & Hernández, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the E-learning environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 462–487. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477>
- Murtonen, M., Laato, S., Lipponen, E., Salmento, H., Vilppu, H., Maikkola, M., Vaskuri, P., Mäkinen, M., Naukkarinen, J., Virkki-Hatakka, T., Pajarre, E., Selänne, S., & Skaniakos, T. (2019). Creating a national digital learning environment for enhancing university teachers' pedagogical expertise - The case UNIPS. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(13), 7–29. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13.2>
- Narváez, E. (2010). Escritura académica y formación de docentes universitarios: reflexiones a partir del recorrido por algunas experiencias. *Pedagogía y Saberes*, 33, 113–124. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys113.124>
- Padierna Cardona, J. C., Benjumea Pérez, M., & Urrego, L. (2018). La Formación Permanente Del Profesor Universitario En Iberoamérica: Una Revisión Crítica. *Lúdica Pedagógica*, 1(27), 59–72. <https://doi.org/10.17227/ludica.num27-9446>
- Padilla, A., López, M., & Rodríguez, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 86–90.
- Padilla, J. (2008). La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 90–99.
- Pagés, T., Sayós, R., Amador, J. A., González, E., Marzo, L., & Mato, M. (2016). La formación docente del profesorado de la Universidad de Barcelona: satisfacción, transferencia e impacto. *@Tic. Revista d'Innovació Educativa*, 17, 41–48. <https://doi.org/10.7203/attic.17.9103>
- Parra, J. (2016). El desarrollo de las capacidades docentes: orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67–80. https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf
- Peña Borrero, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. *Mineduacion.gov.co*, 1–10. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf



- Piña Loyola, C., Pez Cameron, P., León Rodríguez, A., Leyva Gainza, Y., González Pérez, F., & León Sánchez, Y. (2014). La formación del profesor universitario: un profesional en superación constante. *MediSur*, 12(1), 241–248.
- Pinargote-Macías, E. I., Vega Intriago, J. O., Moreira Choez, J. S., & Díaz Macías, T. M. (2022). Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 347–359. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.23>
- Pinilla-Roa, A. (2015). El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud. *Spanish. Revista Facultad de Medicina*, 63(1), 155–163. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n1.44740>.
- Ramos-Pla, A., del Arco Bravo, I., & Flores i Alarcia, Ò. (2022). Formación permanente del profesorado universitario en tiempos de COVID-19: entre la necesidad y la obligación. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 24, 1–15. <https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2022.i24.1104>
- Rekalde-Rodríguez, I., & Mendiá-Urrutia, A. (2020). La mentoría en el impacto académico del profesorado novel de la UPV/EHU. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 191–213. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200191>
- Ruiz - Campo, S., Matías- Batalla, D. de, Boronat - Clavijo, B., & Acevedo -Duque, Á. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 135–153. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.22.1.135>
- Ruiz Cabezas, A., Castañar Medina Domínguez, M., Pérez Navío, E., & Medina Rivilla, A. M. (2020). Formación del Profesorado Universitario en la Competencia Digital. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 181–215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>
- Solá Fernández, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del espacio europeo de educación superior. Avances alternativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(3), 91–105.
- Tarragó Ayra, R. M. (2023). *Estrategia de formación en propiedad intelectual para profesores universitarios en Cuba*. *Sapientia Technological*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.58515/009RSPT>
- Tesouro, M., Corominas, E., Teixidó, J., & Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: Relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 169–186. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>
- Turcios Peraza, P. W. (2022). Desarrollo de competencias digitales: factor crítico en la formación del docente universitario. *Revista de La Universidad*, 1, 55–64. <https://doi.org/10.5377/ru.v2i2.14583>
- Valiente Sandó, P., Góngora Suárez, G. F., Torres Díaz, J. L., & Otero Góngora, Y. (2013). *La experiencia cubana en la formación del profesor universitario*. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 91–123. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5522>



- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(331), 13–26. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1–24. <https://www.ugr.es/~recfpro/re-v11i1ART2.pdf>
- Wilches, J., Amézquita, L., & Guerrero, H. (2016). De los viejos individualismos a las nuevas sociedades: tecnologías de la información en la cualificación de prácticas docentes universitarias. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 105–115. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a9>
- Zabalza Beraza, M. (2013). *La formación del profesorado universitario*. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11–14. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5515>
- Zabalza Beraza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68–80. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza Beraza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (UFSM)*, 36(3), 397–423. <https://doi.org/10.5902/198464442969>
- Zabalza Beraza, M., Cid Sabucedo, A., & Trillo Alonso, F. (2014). *Formación docente del profesorado universitario: El difícil tránsito a los enfoques institucionales*. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39–54. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol72/iss257/8>
- Zea Restrepo, C., Toro, P., Nicholls, B., & Foronda, N. (2005). *Hacia un modelo de formación continuada de docentes de educación superior en el uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación*. Informe final, Colciencias. <https://repositorio.minciencias.gov.co/entities/publication/e73e08db-d32f-4337-b7aa-319e1b244f83>