



ARTÍCULO DE REVISIÓN

Análisis e identificación de las modalidades de formación de mayor impacto en el aprendizaje de los profesores universitarios

Analysis and identification of the training modalities with the greatest impact on the learning of university teachers

Análise e identificação das modalidades de formação com maior impacto na aprendizagem dos professores universitários

Milgjan Martínez¹

Universidad de Málaga, Málaga – Málaga, España

<https://orcid.org/0000-0002-5715-0320>

mdiximar@uma.es

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.03.007>

Enviado: 14/04/2022 – Aceptado: 17/06/2022 – Publicado: 18/06/2022

PALABRAS CLAVE

formación docente, catedrático, desarrollo profesional docente, profesorado universitario.

RESUMEN. Existen varias modalidades formativas a través de las cuales se puede orientar el desarrollo profesional del profesorado universitario; sin embargo, hay unas que generan mayor impacto que otras en el aprendizaje y las prácticas docentes. En ese sentido, el objetivo del presente artículo es, justamente identificar esas modalidades de mayor impacto a partir de una revisión de lo que plantean diferentes autores al respecto, siendo conscientes de que no solo las modalidades inciden en la capacidad de un profesor para aplicar los aprendizajes que obtiene, sino que puede existir un conjunto de factores que favorecen o dificultan esta adquisición. Asimismo, si bien existen diversas formas de clasificar estas modalidades, para efectos del artículo consideramos dos grandes tipos, en función del grado de participación que pueden tener los profesores durante su formación: las modalidades individuales y las colectivas. Se identificó que la mentoría, el acompañamiento, las comunidades de aprendizaje y otras modalidades colectivas, así como las que se desarrollan con una considerable duración, son las que mejor inciden en la incorporación de los aprendizajes obtenidos por los profesores.

KEYWORDS

teacher training, professor, teacher professional development, university faculty.

ABSTRACT. There are several training modalities through which the professional development of university teaching staff can be guided; however, there are some that generate greater impact than others on learning and teaching practices. In this sense, the objective of this article is precisely to identify those modalities with the greatest impact based on a review of what different authors propose in this regard, being aware that not only the modalities affect the ability of a teacher to apply the learning that he obtains, but there may be a set of factors that favor or hinder this acquisition. Likewise, although there are various ways of classifying these modalities, for the purposes of the article we consider two main types, depending on the degree of participation that teachers may have during their training: individual and collective modalities. It was identified that

¹ Profesora Titular II en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).



mentoring, accompaniment, learning communities and other collective modalities, as well as those that are developed over a considerable duration, are the ones that best affect the incorporation of learning obtained by teachers.

PALAVRAS-CHAVE

formação de professores, professor, desenvolvimento profissional de professores, corpo docente universitário.

RESUMO. Existem várias modalidades de formação através das quais se pode orientar o desenvolvimento profissional dos docentes universitários; no entanto, existem alguns que geram maior impacto do que outros nas práticas de aprendizagem e ensino. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é justamente identificar as modalidades de maior impacto com base em uma revisão do que diferentes autores propõem a esse respeito, sabendo que não apenas as modalidades afetam a capacidade de um professor aplicar o aprendizado que ele obtém, mas pode haver um conjunto de fatores que favorecem ou dificultam essa aquisição. Da mesma forma, embora existam várias maneiras de classificar essas modalidades, para os fins do artigo consideramos dois tipos principais, dependendo do grau de participação que os professores possam ter durante sua formação: modalidades individuais e coletivas. Identificou-se que a mentoria, o acompanhamento, as comunidades de aprendizagem e outras modalidades coletivas, bem como as que se desenvolvem ao longo de um período considerável, são as que melhor afetam a incorporação das aprendizagens obtidas pelos docentes.

1. INTRODUCCIÓN

El profesor universitario es un profesional bastante peculiar: por un lado, cuenta con formación específica de campos particulares del conocimiento que les permite desempeñarse de manera efectiva en sus puestos laborales, así como orientar a otros individuos en su formación respecto a esas mismas disciplinas; sin embargo, no todos los profesores universitarios cuentan con las competencias docentes necesarias para orientar a los futuros profesionales a alcanzar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que requieren para su vida académica, profesional y personal. Además de la docencia, los profesores universitarios también deben desempeñar otros roles, como el de investigador y el de agente que promueva la extensión o vinculación entre la universidad y la sociedad. Desde este escenario, resulta evidente la necesidad de ser meticulosos al planificar la formación del profesorado universitario.

Según Cordero et ál. (2014), la formación del profesorado requiere de una variedad de modalidades —entendidas como los modos o las formas en que se organiza la formación— para orientar el tipo de proceso deseado, según el perfil, tipo de participación y de autonomía del profesorado, y el diseño, proceso y evaluación de la formación; en ese sentido, para escoger las modalidades más adecuadas se requiere tener claridad y congruencia respecto a las competencias, contenidos, estrategias metodológicas, espacios y tiempos de formación, y las relaciones entre formador y profesorado. La formación del profesorado universitario requiere asumir modalidades que tengan en cuenta el sentido comunitario y el contenido de dicha formación, para orientarla a contextos concretos de práctica docente (López, 2016).

Al respecto, un estudio realizado por Fernández y Montero (2007) en la Comunidad Autónoma de Galicia en cuanto a la formación permanente del profesorado en ejercicio desde la visión de profesores y asesores de formación encontró que la funcionalidad y pertinencia de cada modalidad para apuntar a un desarrollo profesional de los profesores está vinculada con el uso que se haga de éstas; en ese sentido, coincidimos con lo que señalan las autoras: “difícilmente podemos afirmar que una modalidad sea mejor que otra, sino mejor para qué”. En esa línea, a continuación, se revisan algunas características de estas modalidades en función del nivel de participación que permiten a los profesores.

2. MÉTODO

La revisión teórica que constituye el presente artículo ha sido realizada consultando lo que plantea la literatura en dos vías: en primer lugar, sobre las modalidades individuales de formación del profesorado y, en segundo lugar, acerca de las modalidades colectivas de formación. En cuanto al primer grupo de modalidades, se alude a los planteamientos de autores como Cabero et ál. (2006), Fernández y Montero (2007), González y González (2007), Ruiz et ál. (2008), Villalobos y Melo (2008), Aramburuzabala et ál. (2013), Cordero et ál. (2014), Feixas et ál. (2014), Reverter-Masia et ál. (2016), Marcelo y Vaillant (2017), Sabaté (2018), Cascante y Villanueva (2020), en torno a los cursos, seminarios, talleres, conferencias y eventos científicos.

Respecto a las modalidades colectivas de formación del profesorado, se revisó lo que indican Kram (1983), Veenman et ál. (1998), Korthagen et ál. (2006), Mayor y Sánchez (2006), Fernández y Montero (2007), Mayor (2007), Garrido et ál. (2008), Escudero (2009), Vélaz (2009), Krichesky y Murilo (2011), Alcedo (2012), Arias (2012), Jiménez (2012), Manzano et ál. (2012), Sanz (2012), Hendry et ál. (2013), Cordero et ál. (2014), Albanaes et ál. (2015), Lamb (2015), Martin y Clerc-Georgy (2015), Pérez et ál. (2015), Reis et ál. (2015), Soto et ál. (2015), Stes y Van Petegem (2015), Bozu e Imbernón (2016), Lamb y Aldous (2016), López (2016), Fernández-Salineró et ál. (2017), Galaz et ál. (2017), Aparicio Molina et ál. (2018), Cendon (2018), Feixas et ál. (2018), Hevia et ál. (2018), Rodríguez Pérez (2019), Santos y Armas (2019), Soto et ál. (2019), Stiegler y James (2019), Donoso (2020), Ruiz et ál. (2021) sobre la observación, el acompañamiento entre pares, la mentoría, la metodología Lesson-study, los círculos de reflexión, los proyectos, las comunidades de aprendizaje, y las redes profesionales.

3. DESARROLLO

Modalidades individuales de formación del profesorado

Dentro de las modalidades individuales empleadas en la formación del profesorado se encuentran, entre otras, los cursos, los seminarios, los talleres, las conferencias, los simposios y las jornadas. Estas modalidades se caracterizan por la brevedad de su duración y la limitada interacción que tienen los participantes. Asimismo, algunas de estas modalidades tienen en común que, en raras ocasiones, se solicita a los participantes que elaboren un producto donde pongan en práctica la información recibida, teniendo estos un rol mayormente pasivo.

Los cursos: La modalidad individual más comúnmente empleada en la formación de los profesores universitarios es el curso, ya sea de corta, media o larga duración (Fernández y Montero, 2007). Según Cordero et ál. (2014), los cursos específicos dentro de la carrera docente son una de las modalidades de formación del profesorado predominantes en países como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, España, México y Portugal. Esta modalidad consiste en una actividad estructurada donde profesionales en una materia transmiten contenidos científicos, técnicos o pedagógicos, y donde la cantidad de participantes no suele ser una determinante en esta modalidad.

Por lo general, estos cursos se ofertan en un tiempo en el que los profesores se encuentran ejerciendo la docencia, por lo que esta simultaneidad puede ser aprovechada para la mejora de las prácticas docentes; los

resultados inmediatos que se obtienen de ello estimulan a los profesores —principalmente a los noveles— a continuar formándose. Sin embargo, algunos autores afirman que los cursos están asociados tradicionalmente a “una formación de tipo consumista, individualista, apegada a los incentivos externos más que a motivaciones intrínsecas de desarrollo profesional y mejora de la práctica” (Reverter-Masia et ál., 2016, p. 370)

En esa línea, Cascante y Villanueva (2020) realizaron un estudio durante la actual pandemia, sobre procesos de formación docente en la Universidad de Costa Rica a través de un curso enfocado en la didáctica universitaria, implementado con miras a “fortalecer las capacidades pedagógicas del personal docente de las diferentes áreas disciplinares” (p. 4). La estrategia se concibió para brindar a los profesores un espacio que les permitiera reflexionar críticamente sobre su quehacer, considerando sus necesidades y problemas en el marco de la pandemia, tomando en cuenta elementos como, por ejemplo, la comunicación con los estudiantes, la conectividad y el uso de herramientas. También se consideró un acompañamiento personalizado a los 122 participantes, para orientar la generación de alternativas pedagógicas.

El curso se desarrolló de manera virtual, con escenarios de aprendizaje en línea y multimediales, solicitando a los participantes el diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras para los espacios de aprendizaje que atendían, y en función de su campo disciplinar. Dentro de los productos diseñados se encontró: el aprendizaje por indagación, la revista digital, aplicabilidad de softwares, estudios de casos, mapas mentales, visual thinking para reflexión crítica, aprendizaje colaborativo, geo-indagación, simulaciones, giras educativas virtuales, modelos de ilustración digital, pensamiento lateral, gamificación e investigaciones varias.

Los seminarios y los talleres: Otra modalidad que ha cobrado relevancia a pesar de su corta duración, son los seminarios, ya que aportan al volumen de trabajo y de formación no tradicional que se espera desde este escenario (Cabero et ál., 2006). En palabras de Cordero et ál. (2014, p. 28), los seminarios son reuniones especializadas de índole académico, que tienen como propósito estudiar en profundidad ciertas temáticas a la luz de los planteamientos de especialistas, requiriéndose trabajos individuales complementarios que demandan un alto grado de involucramiento y disposición de los participantes, que en este caso es reducido.

Desde la mirada de Ruiz et ál. (2008, p. 120), los seminarios, junto con otras modalidades como el taller, son un escenario micro de formación, “donde cobran mayor sentido las funciones de docencia”; de acuerdo con los autores, los seminarios y otras modalidades formativas con implicancia individual por parte de los profesores, pueden aportar a “la difusión, la comunicación, el intercambio, la discusión, la reflexión del conocimiento científico y su avance, así como la propia formación docente e investigadora” (p. 128).

En cuanto a los talleres, principalmente los orientados a la innovación son una modalidad más práctica, que favorece el aprender haciendo, ya que se desarrolla mediante ejemplos, ejercicios y dinámicas, y aunque tienen una duración breve, fomentan el trabajo en equipo, lo que propicia la multi e interdisciplinariedad (Sabaté, 2018). Como se indica en los estudios realizados por Aramburuzabala et ál. (2013), Reverter-Masia et ál. (2016) y Sabaté (2018) para el contexto de España, es muy frecuente encontrar acciones formativas dirigidas al profesorado universitario a partir de talleres, sean estos independientes, especializados, o como parte de programas de formación inicial o permanente.

Esto también sucede en América Latina, ejemplo de ello es una investigación realizada en Chile, donde se encontró que, como parte de las experiencias de formación de profesores de otros campos del conocimiento diferentes a la Pedagogía, diversas entidades han desarrollado de manera constante talleres respecto a diferentes temáticas, tales como la formación basada en competencias, el mejoramiento de la formación profesional universitaria, estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza en educación superior, metodologías de enseñanza, diseño de guías didácticas, procesos de enseñanza-aprendizaje participativos e innovadores, instrumentos de evaluación, portafolio docente, entre otras (Villalobos y Melo, 2008).

Las conferencias y los eventos científicos: Otras modalidades formativas que implican una participación individual de los profesores universitarios, son las conferencias y otros eventos de índole científico, tales como los congresos, simposios y jornadas. Según Cordero et ál. (2014, p. 30), estas modalidades son organizadas ya sea a nivel institucional o interinstitucional, se llevan a cabo por especialistas calificados, se realizan de manera periódica, con una duración corta y se orientan principalmente a sensibilizar o informar a los profesores acerca de temas específicos, sin ser necesaria una producción final que permita certificar la participación en el evento.

Desde este escenario, no puede afirmarse que una modalidad sea mejor que otra, independientemente de su tipo, nivel de involucramiento o duración; los profesores pueden demandar participar en ellas según sus necesidades, las de sus facultades o instituciones, y el momento profesional en el que se encuentren; por ello resulta de mucha importancia el desarrollo de diagnósticos institucionales que permitan identificar las características de los profesores, y es aún más importante que los profesores sepan analizar sus prácticas para determinar por cuenta propia qué aspectos requieren fortalecer.

Pese a lo anterior, algunos expertos aseguran que los cursos, talleres y otras modalidades formativas de corta duración, aunque generen resultados inmediatos en los participantes, producen un escaso impacto en las concepciones, enfoques, aculturación y aprendizajes de los profesores, teniendo un valor meramente informacional y de sensibilización, por lo que resultan más productivas las modalidades de mayor duración en las que el aprendizaje es más experiencial y la formación combina diversas estrategias y una constante retroalimentación de parte de colegas en igual posición, o de parte de alguien con mayor recorrido (Feixas et ál., 2014). Al respecto, González y González (2007) realizaron un estudio en el que identificaron la duración promedio de distintas modalidades, como se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Duración de algunas modalidades comúnmente empleadas en la formación del profesorado universitario

Modalidad	Duración estimada
Conferencias y coloquios	2 a 3 horas
Cursos	20 a 60 horas
Seminarios	4 a 6 horas, en 1 o 2 días
Talleres	8 a 20 horas
Foros de discusión	Indefinida (según el plazo establecido por el moderador)
Grupos de innovación	Indefinida
Jornadas científicas	Anuales o bianuales

Fuente: Elaborado a partir de González y González (2007)

Para Marcelo y Vaillant (2017), los programas eficientes de formación del profesorado que tienen como objetivo la inducción del mismo a la institución tiene, entre otras características, una duración de al menos uno o dos años. Según los autores, el uso del tiempo es un factor que distingue a un profesor más experimentado de un novel, ya que los procesos críticos y reflexivos demandan mayor dedicación; en esa línea, en su estudio sobre las políticas y programas de inducción a la docencia en América Latina pudo constatar que, en algunos países, estos procesos duran unos escasos seis meses, mientras que en otros países con mejor trayectoria internacional en la educación superior, la duración es más razonable —dos años— y suficiente como para asegurar el impacto de la formación en el desarrollo profesional docente.

Modalidades colectivas de formación del profesorado universitario

Los profesores universitarios, por lo general, y especialmente en sus primeros años, desarrollan una docencia de manera aislada, por lo cual van consolidando algunos hábitos y rutinas; no obstante, los encuentros informales en los que pueden participar, permiten intercambios de opiniones, experiencias, consejos, sugerencias y comentarios que pueden hacer que los profesores consideren la posibilidad de realizar cambios en sus prácticas que, ya sea que se concreten o no, siembran en ellos la semilla de la innovación; es por ello que la formación del profesorado resulta más efectiva cuando se realiza con otros; sin embargo, esto demanda un cambio en las creencias epistemológicas de los profesores, no solo respecto a cómo se enseña, sino también sobre cómo se aprende. Al respecto, López (2016, p. 93) afirma que “la colaboración entre docentes ha mostrado su potencialidad para desarrollar la competencia docente en la universidad”.

La observación y el acompañamiento entre pares: Una acción sencilla desde la cual los profesores pueden aprender, es observar las prácticas de sus colegas. Estudios como los de Hendry et ál. (2013) y Reis et ál. (2015) dan algunas luces sobre el impacto positivo de la observación entre pares en la mejora de las actitudes, del clima, de la organización de aula e, incluso, del rendimiento de los estudiantes que atienden los profesores. Desde la mirada de Korthagen et ál. (2006), la colaboración con los compañeros es un factor que permite a los profesores hacer frente a las demandas competitivas de los contenidos de aprendizaje mientras aprenden también sobre la enseñanza. En ese sentido, podemos afirmar que cuando se desarrolla una relación menos vertical y desde un marco de confianza y humildad, existe un aprovechamiento no solo de los profesores menos experimentados, sino también de los más expertos, ya que las personas aprenden con los demás y de los

demás, tanto desde lo formal como de lo informal, como bien lo indica la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (Cendon, 2018).

En línea con lo anterior, puede entenderse al asesoramiento “como un recurso más en esta labor de mejora de la calidad docente” (Mayor y Sánchez, 2006, p. 924), en función de los problemas y necesidades de formación del profesorado universitario, y de los programas para abordar dichas necesidades, así como de otros aspectos relacionados. Este asesoramiento puede manifestarse de diferentes formas: desde una simple conversación entre colegas o cuando un profesor permite a sus colegas que visiten su aula para mostrar cómo desarrolla su práctica y reflexionar al respecto; también puede abordarse de manera más sistemática, a través de procesos de mentoría de un profesor más experimentado hacia uno que recién comienza en la universidad o que percibe necesitar fortalecer algún área de su docencia o, incluso, en relación a su campo científico.

Para Santos y Armas (2019), cuando el acompañamiento se realiza de manera sistemática, hace posible “realizar un seguimiento para valorar de manera conjunta las transformaciones o mejoras del desempeño profesional, ante alguna dificultad que presente el profesor, cambios curriculares, introducción de nuevos contenidos o realización de alguna innovación didáctica” (p. 51). Un estudio realizado por estos autores, encontró que, como parte del acompañamiento docente, se abordan problemas didácticos considerados como dificultades, carencias o insuficiencias a nivel teórico-metodológico que se evidencian en las prácticas docentes, lo cual afecta la formación de los estudiantes.

La mentoría: La mentoría es una modalidad colectiva y más sistemática de formación en la que profesores con más experiencia y dominio de un determinado tema, asesoran a profesores principiantes o menos experimentados, estableciendo una interacción que, cuando se realiza de forma continua y desde una base del respeto, confianza mutua y horizontalidad, fortalece la retroalimentación y optimiza el desarrollo profesional y personal tanto del principiante como del mentor (Kram, 1983; Veenman et ál., 1998; Mayor, 2007; Jiménez, 2012; Manzano et ál., 2012; Bozu & Imbernón, 2016). En ese sentido, la mentoría aporta a la formación académica, vocacional, personal y social, así como a la construcción de la identidad de comunidad docente durante los primeros años de docencia, considerando aspectos emocionales, sociales, pedagógico-didácticos e institucionales y administrativos (Albanaes et ál., 2015; Vélaz, 2009; Manzano et ál., 2012).

Según con Kram (1983), la mentoría contempla dos amplias, diversas y complementarias categorías de funciones, en primer lugar, las de carrera y, en segundo, las psicosociales; dentro de la primera categoría se ubica el coaching (Jiménez, 2012; Veenman et ál., 1998), junto con el patrocinio, la exposición, la protección, entre otras, con lo cual el profesor menos experimentado fortalece su crecimiento profesional. Por otro lado, las funciones psicosociales tienen que ver con un vínculo interpersonal, una relación de intimidad, de consejería, de confirmación de roles, de aceptación y, de amistad. Esto es trabajado por los profesores mentores a través de un proceso de observación de las prácticas de los profesores principiantes, análisis y discusión entre ambos, y planificación de acciones para la mejora de las prácticas.

En esa línea, en un estudio desarrollado por Fernández-Salineró et ál. (2017) respecto al estado de la cuestión y algunas buenas prácticas respecto a la mentoría pedagógica para el profesorado novel, se describen tres programas desde el contexto europeo: Teacher Learning Network de Australia, la Red Etwinning de Unión

Europea, y la Red Española para la formación del profesorado. Como parte de las ventajas identificadas en los programas, los autores encontraron la presencia de actividades en línea para el abordaje de diferentes temáticas, así como el “interés por cuestiones relacionadas con la docencia, adquiriendo habilidades para la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza” (p. 68); en contraste, identificaron desventajas en los programas como, por ejemplo, poca claridad sobre los destinatarios, formación predominantemente técnica, por sobre lo pedagógico-didáctico, y poca posibilidad de generalización a otros contextos.

La metodología Lesson-study: Surgida en Japón a inicios del siglo XX, y rápidamente expandida por todo el mundo —aunque con menor velocidad en regiones hispanohablantes, según Braga et ál. (2018)—, la metodología Lesson-study (LS) reúne a un grupo de profesores que se juntan de manera regular durante un período de tiempo para diseñar lecciones, someterlas a prueba ante las observaciones del resto de participantes, y elaborar planes de mejora a partir de las reflexiones surgidas (Martin y Clerc-Georgy, 2015; Stiegler y James, 2019). Las etapas desde las que se lleva a cabo esta modalidad son: la definición de un problema y el diseño de una propuesta para abordar dicho problema; el contraste interno por parte del equipo, que reflexiona de manera cooperativa entorno al diseño de la estructura curricular y el escenario desde el cual se llevarán a cabo las lecciones; un contraste externo y, a partir de ello, se diseña una propuesta de innovación (Soto et ál., 2019).

Según Hevia et ál. (2018), la LS permite a los profesores reconstruir el conocimiento docente universitario, así como desarrollar su identidad profesional universitaria y la toma de consciencia sobre las experiencias que deben formar parte de sus prácticas. En esa línea, Pérez et ál. (2015), señala que la LS constituye un recurso fundamental para facilitar el contraste interno entre las diferentes teorías abrazadas por los profesores que componen el grupo, así como el diseño de metodologías centradas en la acción, lo que propicia la conexión de los aspectos prácticos más inmediatos de la acción y de los docentes que la desarrollan. Además, la LS crea espacios pedagógicos que van más allá de los procesos formales de una tutoría o una mentoría, aumentando así la capacidad de aprender a enseñar y la comprensión de las necesidades de los participantes, y generando procesos, pensamiento y práctica reflexivos (Lamb, 2015; Lamb y Aldous, 2016).

Los círculos de reflexión: Otra manera de docencia compartida, según Arias (2012) son los círculos de conversación —o círculos profesionales de reflexión docente, desde la perspectiva de Garrido et ál. (2008)—, como una modalidad para investigar, analizar las prácticas docentes en educación superior, e implementar algunos cambios e innovaciones. Si bien el nombre pareciera indicar que se trata de una modalidad no tan formal a través de la cual los profesores pueden formarse, los autores aclaran que esto no es así, ya que se debe seguir una cierta secuencia que implica el análisis e identificación de problemas y desafíos entorno a los cuales los profesores deben reflexionar, para luego pasar a una etapa de diseño de propuestas que guiarán la formación, y se culmina con una etapa de seguimiento y evaluación de las acciones ejecutadas.

Otros autores denominan esta modalidad como círculos de acción docente o equipos investigación-acción, a partir de los cuales se puede reflexionar sobre temas de interés socioeducativo, pero que no se quedan en un mero filosofar, sino que propician la implementación de cambios en las prácticas pedagógicas a partir de los problemas que se detectan durante el proceso, llegando a un consenso entre los participantes respecto a los acuerdos y decisiones a tomar; la premisa de la modalidad de los círculos de reflexión desde un enfoque de

investigación-acción parte de una premisa que implica una “emancipación crítica”, así como el compromiso y un trabajo cooperativo por parte de sus integrantes (Alcedo, 2012).

Independientemente de cómo se le denomine, a través de esta modalidad los profesores desarrollan un sentido de pertenencia; asimismo, se da una participación democrática, además del obvio énfasis en la reflexión, la crítica y el llamado a la acción; lo importante de esta formación es que surge de las necesidades sentidas por los propios profesores, quienes se organizan de una manera espontánea y más orgánica, el impacto de las experiencias que comparten es mayor (Mayor y Sánchez, 2006; Stes y Van Petegem, 2015), evidenciándose tanto en sus prácticas docentes como en el rendimiento de sus estudiantes. Conforme las reuniones evolucionan y se hacen más complejas, pueden llegar a formalizarse e incluso a institucionalizarse, alcanzando una estructura más desarrollada como, por ejemplo, en las comunidades.

Los proyectos como modalidad colectiva de formación: Los proyectos son trabajos colectivos o colaborativos, dependiendo de la naturaleza de los mismos, para lo cual se debe obtener información a partir de distintas fuentes y luego interpretarla y analizarla para construir conocimiento en relación a una temática en particular, y para llevar a la práctica estos conocimientos (Cordero et ál., 2014). Desde la mirada de Fernández y Montero (2007), al hablar de los proyectos como modalidades colectivas de formación del profesorado, debe tenerse cuidado respecto a las contradicciones y discrepancias que puedan surgir respecto a lo que se pretende conseguir, así como a la puesta en práctica en la realidad.

Los proyectos pueden ser de diferentes tipos; sin embargo, siempre conllevarán el desarrollo de algún tipo de investigación, a menor o mayor profundidad; asimismo, los proyectos se pueden adscribir o llevar a cabo como parte de otras modalidades formativas como, por ejemplo, una comunidad de aprendizaje (Donoso, 2020; Escudero, 2009) o una lesson-study (Soto et ál., 2015). Los resultados que se obtengan a partir del desarrollo de estos proyectos pueden ser usados para diferentes propósitos, entre los cuales se encuentran comúnmente las innovaciones curriculares.

Al respecto, un estudio realizado por Feixas et ál. (2018) durante los años 2003-2004 en la Universidad de Valencia, encontró resultados positivos respecto al impacto de este tipo de proyectos en el desarrollo profesional del profesorado universitario, así como en su cultura de enseñanza y en el rendimiento de los estudiantes, evidenciándose un alto grado de transferencia de los aprendizajes y alcanzándose considerables niveles de apoyo hasta llegar, incluso, a la institucionalización de las iniciativas de innovación.

La formación del profesorado a través de comunidades de aprendizaje: Según Sanz (2012), el formar parte de un grupo no significa, necesariamente, que se forme parte de una comunidad; para ello, según la autora, deben existir ciertas premisas, como: el compromiso mutuo, la empresa conjunta, y el repertorio compartido. Respecto al compromiso mutuo, la autora indica que “cada miembro se compromete a compartir lo que sabe y espera, a su vez, recibir el conocimiento de los otros miembros de la comunidad”; en relación a la segunda consigna, se plantea que “la comunidad de práctica debe tener unas necesidades e intereses comunes, aunque no necesariamente homogéneos”; la tercera y última consigna, se relaciona con “lenguajes, herramientas y maneras de hacer propias de la comunidad” (p. 48).

Para Arias (2012), Estas comunidades deben caracterizarse por una “desprivatización” de las prácticas docentes, que permita un “liderazgo distribuido”, en el que los participantes puedan tener una apertura y disposición para considerar las visiones conceptuales de los demás respecto a la práctica y al contexto donde se lleva a cabo. Según el autor, en la medida que se ejerza ese liderazgo, desde el marco del respeto, la confianza, la transparencia y la honestidad, se facilitará el análisis y la reflexión sobre las prácticas docentes; ello facilita, además, la elaboración de los planes y acciones de trabajo como, por ejemplo, ciclos de investigación-acción-reflexión, con lo que se potencia más el aprendizaje al interno de la comunidad.

Además de las comunidades de práctica, las comunidades también pueden ser de aprendizaje (o CPA: Comunidades Profesionales de Aprendizaje, según Krichesky y Murilo, 2011; Galaz et ál., 2017; Aparicio Molina et ál., 2018; Donoso, 2020). Según Rodríguez Pérez (2019), las comunidades de aprendizaje permiten la construcción colectiva del conocimiento y la cualificación de las prácticas docentes; dicho conocimiento surge de las necesidades identificadas por los propios integrantes de las comunidades, y los aprendizajes que se generan, desde un enfoque crítico y reflexivo, deben ponerse en práctica en los contextos de los que forman parte, para transformarlos y mejorarlos. En ese orden de ideas, Escudero (2009) percibe las comunidades de aprendizaje como contextos sociales y culturales donde sus participantes aprenden y se desarrollan profesionalmente.

Las redes profesionales y la formación del profesorado universitario: De acuerdo con Ruiz et ál. (2021), las redes de aprendizaje profesional —entendidas como una modalidad de “colaboración y cooperación sobre un marco amplio o estrecho de objetivos comunes entre profesionales” (p. 8)—, han demostrado ser, una estrategia con impacto positivo en la formación de los profesores, ya que les permite brindarse apoyo, compartir problemas y analizar las raíces de los mismos, para que las decisiones se tomen de una manera más crítica y pertinente.

En esa línea, los autores sistematizaron recientemente una experiencia acerca del profesorado universitario y sus dinámicas de formación por medio de redes profesionales durante la actual pandemia causada por el Covid-19, considerándose 17 universidades iberoamericanas y 41 investigadores internacionales, desde una modalidad de “video experiencias” a partir de las cuales se realizó una serie de anotaciones en la plataforma Coannotation en función de seis “etiquetas sociales”: impacto, buenas prácticas, función, colaboración, dificultades y requerimiento; también se tomaron en cuenta anotaciones sin etiquetas asignadas.

Dentro de las reflexiones que dejó dicha experiencia se encontró que el distanciamiento provocado por la pandemia, a nivel de espacio y de tiempos, provocó, entre otras cosas, poca participación; asimismo, en algunos momentos, los profesores no emplearon en todos los videos las etiquetas preestablecidas, situaciones que no permitieron profundizar en el análisis de las prácticas docentes, limitándose a compartir información sobre las metodologías y las tecnologías empleadas. Para remediar esto, Ruiz et ál. (2021) hacen ver la necesidad de crear espacios para la colaboración, el debate y la reflexión entre docentes y entre estudiantes.

4. CONCLUSIONES

El impacto que pueda alcanzar la formación de los profesores universitarios depende, en gran medida, del nivel de compromiso que éstos tengan. Asimismo, en cuanto a la estructura de las modalidades de formación, se ha observado que este impacto tiene más relación con la duración que con el tipo de modalidad —individuales o colectivas—; no obstante, se percibe que las modalidades que cuentan con componentes más orientados a la práctica tienen también un impacto más positivo, así como las modalidades en las que un profesor más experimentado orienta a otros colegas con menos tiempo en la institución, o con menos bagaje.

La revisión que hemos realizado nos ha permitido identificar que el impacto de una modalidad respecto a otra depende, en buena parte, respecto a los resultados que se pretendan alcanzar con la formación. Sin embargo, no solo la modalidad de formación determina el nivel de aprendizaje de los participantes; también existen otros factores predictivos que inciden en la transferencia de dichos aprendizajes. Uno de estos factores es la voluntad con que los profesores buscan participar en acciones formativas, evidenciándose que, cuando son ellos mismos los que espontáneamente se organizan en torno a ciertas necesidades o problemas identificados y deciden autogestionar su formación, existe un alto impacto, principalmente a través de modalidades como la mentoría, los círculos de reflexión, las lesson-studies y las comunidades de aprendizaje.

Como indicábamos en líneas anteriores, modalidades de formación catalogadas como individuales pueden tener un buen nivel de impacto dependiendo de sus objetivos y de su enfoque; ejemplo de ello son los cursos, que continúan siendo la modalidad más empleada actualmente; su impacto se incrementa cuando el tiempo en el que participan los profesores en esta formación coincide con el tiempo en que se encuentran atendiendo sus asignaturas o espacios de aprendizaje; sin embargo, esto no es exclusivo de los cursos: cualquier otra modalidad de formación que permita que los profesores pongan en práctica de manera paralela los aprendizajes que van adquiriendo —como sucede, por ejemplo, en la lesson-study—, genera mejores resultados.

Nuestra experiencia como formadora coincide con lo que plantea la literatura, ya que al apoyar procesos de formación del profesorado en la universidad de la cual formamos parte, nos hemos percatado que una de las variables que inciden para que a los profesores se les facilite más inscribirse en cursos que en otras modalidades, es porque no se genera un mayor compromiso o demanda, tiene pocas implicaciones en el desarrollo de actividades, tareas o en la elaboración de productos; una vez que concluyen los cursos, existe escaso compromiso de los participantes. En contraste, las modalidades colectivas de formación generan mayor impacto debido a que demandan mayor implicación de los profesores en cuanto a su producción —individual o colectiva—, tiempo adicional para el desarrollo de tareas y la lectura de materiales complementarios, entre otros.

Conflicto de intereses / Competing interests:

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

El autor declara que las fuentes de financiación que dieron lugar a la investigación son de carácter personal y motivación profesional.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Albanaes, P.; Marques, F. & Patta, M. (2015). Programas de Tutoría y Mentoría en Universidades Brasileñas: Un Estudio Bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1).
<http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n1/a02v33n1.pdf>
- Alcedo, Y. (2012). Círculos de Acción Docente: Estrategia de Actualización y Reflexión Pedagógica en la Evaluación Cualitativa del Inglés. *Hacer y Saber*, 1, 44-67.
<http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/hacer/n1/art04.pdf>
- Aramburuzabala, P.; Martínez-Garrido, C. & García-Peinado, R. (2013). La Formación del Profesorado Universitario en España: Evolución y Perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056910.pdf>
- Arias, M. (2012). El Círculo de Conversación como Estrategia Didáctica: Una Experiencia para Reflexionar y Aplicar en Educación Superior. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 9-24.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4042222.pdf>
- Avalos, B. (2011). El Liderazgo Docente en Comunidades de Práctica. *Educar*, 47(2), 237-252.
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837003.pdf>
- Blume, B.; Ford, J.; Baldwin, T. & Huang, J. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0149206309352880>
- Braga, G.; Verdeja, M. & Calvo, A. (2018). La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario: Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113.
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3167>
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). La Formación Docente en Momentos de Cambios: ¿Qué nos Dicen los Profesores Principiantes Universitarios?. *Profesorado*, 20(3), 467-492.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/54607/33236>
- 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, A.; 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). *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 27, 11-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36802702.pdf>
- Cascante, N. & Villanueva, L. (2020). Formación Docente en Didáctica Universitaria en la Pandemia: Entre la Reflexión Pedagógica y la Instrumentalización. *InterCambios*, 7(2).
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ic/v7n2/2301-0126-ic-7-02-107.pdf>
- Cendon, E. (2018). Lifelong Learning at Universities: Future Perspectives for Teaching and Learning. *Journal New Approaches in Educational Research*, 7(2), 81-87.

- https://www.researchgate.net/publication/326409861_Lifelong_Learning_at_Universities_Future_Perspectives_for_Teaching_and_Learning
- Cordero, G.; Luna, E.; McAnally, L. & Serna, A. (Coord.) (2014). *La Planificación y la Evaluación de la Formación Pedagógica del Profesorado Universitario: Orientaciones para su Definición Institucional*. Octaedro, Cuadernos de Docencia Universitaria, No. 28. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16528.pdf>
- Donoso, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. <https://revistadepedagogia.uchile.cl/index.php/RCHP/article/view/58078>
- Escudero, J. (2009). Comunidades Docentes de Aprendizaje, Formación del Profesorado y Mejora de la Educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3048583.pdf>
- Feixas, M.; Lagos, P.; Fernández, I. & Sabaté, S. (2014). Modelos y Tendencias en la Investigación sobre Efectividad, Impacto y Transferencia de la Formación Docente en Educación Superior. *Educar*, 51(1), 81-107. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287036/375282>
- Feixas, M.; Martínez, M. & López, R. (2018). Do Teaching Innovation Projects Make a Difference? Assessing the Impact of Small-Scale Funding. *Tertiary Education and Management*, 24(4), 267-283. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1080/13583883.2017.1417470.pdf>
- Fernández-Salineró, C.; Belando, M. & González, R. (2017). Mentoría Pedagógica para Profesorado Universitario Novel: Estado de la Cuestión y Análisis de Buenas Prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75. <https://doi.org/10.15581/004.33.49-75>
- Ferández, M. & Montero, M. (2007). Perspectivas de Asesores y Profesores sobre las Modalidades de Formación del Profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45494/1/Perspectivas%20de%20asesores%20y%20profesores%20sobre%20modalidades%20de%20formacion%20del%20profesorado.pdf>
- Galaz, A.; Contreras, C. & Acosta, P. (2017). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Oportunidades de Desarrollo Profesional en la Exclusión y Diversidad Rural. *Educação*, 42(3), 505-520. <https://doi.org/10.5902/1984644426513>
- Garrido, J.; Meyer, E.; Mujica, E.; Ahumada, G.; Castro, A. & Quiroz, H. (2008). Estrategia para la Incorporación de TIC en la Enseñanza de las Ciencias: los Círculos Profesionales de Reflexión Docente y la Experiencia del Proyecto FLEXITIC. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1-25. <https://rieoei.org/historico/expe/2555Garrido.pdf>
- González, R. & González, V. (2007). Diagnóstico de Necesidades y Estrategias de Formación Docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43. <http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Hativa, N. (2000). Becoming a Better Teacher: A Case of Changing the Pedagogical Knowledge and Beliefs of Law Professors. *Instructional Science*, 28, 491-523. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1026521725494.pdf>
- Hendry, G.; Bell, A. & Thomson, K. (2013). Learning by Observing a Peer's Teaching Situation. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 318-329. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360144X.2013.848806>
- Hevia, I.; Fueyo, A. & Bolver, J. (2018). La Lesson Study: Una Metodología para Reconstruir el Conocimiento Docente Universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081.

- <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/53627/Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456572437-1-10-20190917.pdf?sequence=1>
- Jiménez, R. (2012). Coaching en el Desarrollo Profesional Docente: Fases Formativas y Procesos Metodológicos de Investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 101-114. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/53337/1/Coaching%20en%20el%20desarrollo%20profesional%20docente.%20Fases%20formativas%20y%20procesos%20metodologicos%20de%20investigacion.pdf>
- Korthagen, F.; Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing Fundamental Principles for Teaching Education Programs and Practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1022-1041. <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Developing-fundamental-principles-for-teacher-education-programs-and-practices.pdf>
- Kram, K. E. (1983). *Phases of the Mentor Relationship*. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. https://www.researchgate.net/profile/Kathy_Kram/publication/277548649_Phases_of_the_Mentor_Relationship/links/57969ea308aed51475e55609/Phases-of-the-Mentor-Relationship.pdf
- Krichesky, G. & Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4718/5152>
- Lamb, P. (2015). Peer-learning Between Pre-service Teachers: Embracing Lesson Study. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(4), 343-361. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-03-2015-0012/full/pdf?title=peer-learning-between-pre-service-teachers-embracing-lesson-study>
- Lamb, P. & Aldous, D. (2016). Exploring the Relationship Between Reflexivity and Reflective Practice Through Lesson Study Within Initial Teacher Education. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99-115. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-11-2015-0040/full/pdf?title=exploring-the-relationship-between-reflexivity-and-reflective-practice-through-lesson-study-within-initial-teacher-education>
- López, E. (2016). La Formación Docente del Profesorado Universitario: Sentido, Contenido y Modalidades. *Bordón*, 68(4), 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5681451.pdf>
- Manzano, N.; Martín, A.; Sánchez, M.; Rísquez, A.; y Suárez, M. (2012). El Rol del Mentor en un Proceso de Mentoría Universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118. <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504002.pdf>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166). <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Martin, D. y Clerc-Georgy, A. (2015). Use of Theoretical Concepts in Lesson Study: An Example from Teacher Training. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261-273. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-10-2014-0039/full/pdf?title=use-of-theoretical-concepts-in-lesson-study-an-example-from-teacher-training>
- Mas Torelló, O. (2011). El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. *Profesorado*, 15(3), 195-211. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>

- Mayor, C. (Dir.). (2007). *El Asesoramiento Pedagógico para la Formación Docente del Profesorado Universitario*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Mayor, C. & Sánchez, M. (2006). Los Jóvenes Profesores Universitarios y su Formación Pedagógica: Claves y Controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946. https://www.researchgate.net/publication/28119464_Los_jovenes_profesores_universitarios_y_su_formacion_pedagogica_claves_y_controversias
- Ornelas, D.; Cordero, G. & Cano, E. (2016). La Transferencia de la Formación del Profesorado Universitario: Aportaciones de la Investigación Reciente. *Perfiles Educativos*, 38(154), 57-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00057.pdf>
- Pérez, A. I.; Soto, E.; Serván, M. & Peña, N. (2015). Lesson Study (LS) and the Development of Teaching Competences: From Practical Knowledge to Practical Thinking. *Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-09-2014-0034/full/pdf?title=lesson-study-and-the-development-of-teachers-competences-from-practical-knowledge-to-practical-thinking>
- Reis, A.; Do Rosário, M. & Pinto, D. (2015). Efeitos da Observação de Pares Multidisciplinar no En-sino Superior: Uma Perspetiva Focada no Observador. En Membiela, P.; Casado, N. & Cebreiros, M. I. (Ed.). *La Docencia Universitaria: Desafíos y Perspectivas*. Educación Editora, pp. 139-144. https://www.academia.edu/16234394/La_formaci%C3%B3n_de_docentes_de_Educaci%C3%B3n_Superior_Un_estudio_etnogr%C3%A1fico_en_el_Instituto_Superior_T%C3%A9cnico_de_Lisboa_de_Portugal_en_CINDU_IV_Congreso_Internacional_de_Docencia_Universitaria_Vigo_2015_pp_483_489?email_work_card=title
- Reverter-Masia, J.; Alonso, J. & Molina, F. (2016). La Formación Continua del Profesorado Universitario en España: Análisis del Programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Échange*, 1, 195-211. <https://core.ac.uk/download/pdf/154824374.pdf>
- Rodríguez, M. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Ruiz, C.; Mas Torelló, O.; Tejada, J. & Navío, A. (2008). Funciones y Escenarios de Actuación del Profesor Universitario: Apuntes para la Definición del Perfil Basado en Competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115-132. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Ruiz, F.; Cebrián-Robles, V. & Cebrián-de-la-Serna, M. (2021). Redes Profesionales en Tiempo de Covid 19: Compartiendo Buenas Prácticas para el Uso de TIC en el Prácticum. *Revista Practicum*, 6(1), 7-25. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>
- Sabaté, I. (2018). Diseño de Talleres de Innovación como Complemento al Programa de Formación del Profesorado Universitario para Trabajar las Competencias Transversales. En Roig-Vila, R. (Coord.) *Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Volumen 2018*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/85011/1/Redes-Investigacion-Docencia-Universitaria-2018_32.pdf
- Santos, J. & Armas, C. (2019). Sistema de acompañamiento docente desde un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. *Mendive*, 18(1), 48-63.

- <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1751>
- Sanz, S. (2012). *Comunidades de Práctica: El Valor de Aprender de los Pares*. Editorial UOC.
- Serrano, V. (2012). Actividades de Formación Permanente del Profesorado y Educación Inclusiva: Análisis de la Situación en Castilla y León. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(3).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/247/241>
- Soto, E.; Serván, M.; Peña, N. & Pérez, A. (2019). Nuevos Retos en la Formación del Profesorado. Lesson Study: Acompañar la Enseñanza y la Investigación. *Márgenes*, 0(0), 38-57.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7053162.pdf>
- Soto, E.; Serván, M. & Pérez, A. (2015). Cooperative research. A critical strategy in university teacher training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(1), 56-71.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJLLS-05-2014-0011/full/pdf?title=cooperative-research-a-critical-strategy-in-university-teacher-training-a-case-study-of-lesson-and-learning-studies>
- Stes, A. & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la Formación del Profesorado Universitario: Aspectos Metodológicos y Propuesta para Futuras Investigaciones. *Educaro*, 51(1), 13-36.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/download/287033/375279>
- Stiegler, J. & James, H. (2019). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press.
- Veenman, S; De Laat, H. & Staring, C. (1998). *Coaching Beginning Teachers*. European Conference on Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426967.pdf>
- Vélaz, C. (2009). Competencias del Profesor-Mentor para el Acompañamiento al Profesorado Principiante. *Profesorado*, 13(1), 209-229.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Villalobos, A. & Melo, Y. (2008). La Formación del Profesor Universitario: Aportes para su Discusión. *Universidades*, 39, 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312911002.pdf>