

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESPAÑOLAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

TRAINING OF SPANISH PUBLIC UNIVERSITY PROFESSORS IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

María Holgado Aguadero¹
Juan Pablo Hernández Ramos²

Recibido: 2023-02-10 / **Revisado:** 2023-03-12 / **Aceptado:** 2023-05-15 / **Publicado:** 2023-07-01

Forma sugerida de citar: Holgado-Aguadero, M. y Hernández-Ramos, J.P. (2023). Formación del profesorado de las universidades públicas españolas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Científica Retos de la Ciencia*. 7(15). 12-19. <https://doi.org/10.53877/rc.7.15.2023070102>

RESUMEN

Los entornos virtuales de aprendizaje han tomado una gran relevancia en los últimos años en múltiples aspectos de la sociedad. Es por ello necesaria esta investigación, pues su objetivo se centra en analizar el tipo de formación que ofrecen las universidades españolas a sus docentes. Mediante un método de análisis no experimental en el cual se pretende describir las variables, el análisis se realiza por medio del estudio de la oferta formativa de 28 universidades españolas, se estudia el tipo de formato en que las instituciones de enseñanza superior realizan la formación del profesorado. Se concluye destacando como la mayoría de las universidades ofrecen formación tanto presencial como a través de entornos virtuales de aprendizaje, siendo la segunda opción la mayoritaria. Esto puede ocurrir debido a la situación extraordinaria que ha existido, ya que la sociedad ha sufrido fuertes cambios y esta se ha visto sometida a un contexto digital hasta entonces poco explorado.

Palabras clave: aprendizaje, universidad, formación, profesorado, digitalización.

ABSTRACT

Virtual learning environments have taken on great relevance in recent years in multiple aspects of society. This is why this research is necessary, since its objective is focused on analyzing the type of training offered by Spanish universities to their teachers. By means of a non-experimental analysis method in which the aim is to describe the variables, the analysis is carried out by means of the study of the training offer of 28 Spanish universities, the type of format in which higher education institutions carry out teacher training is studied. It is concluded by highlighting how most universities offer both face-to-face training and training through virtual learning environments, the second option being the majority. This may occur due to the extraordinary situation that has existed, since society has undergone strong changes and has been subjected to a digital context that until then had been little explored.

Keywords: learning, university, training, faculty, digitization.

¹ Pedagoga. Universidad de Salamanca. Salamanca - España. mhola@usal.es / <https://orcid.org/0000-0002-4006-3757>

² Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca - España. juanpablo@usal.es / <https://orcid.org/0000-0002-0902-5453>

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado universitario es un excelente indicador de calidad en la enseñanza superior. Las universidades tienen la obligación de disponer de un profesorado actualizados con las competencias y saberes que garanticen su adecuado desempeño y su compromiso moral, profesional y social (González-Sanmamed et al., 2020; Martínez-Martín & Carreño, 2020). La relevancia de este artículo proviene de la necesidad de analizar el tipo de formación existente y el empleo de nuevos contextos emergentes. Por ende, el propósito que persigue este escrito es analizar el formato en que las universidades realizan la formación del profesorado en el ámbito nacional. Ahora bien, aunque no sea el objetivo principal, también se pretende conocer el estado de la formación del profesorado; y comprobar si la pandemia ha modificado las estructuras formativas de las universidades.

Cabe destacar que este estudio, se fundamenta en el análisis de la oferta formativa de 28 universidades públicas españolas, concretamente en las que tienen publicada en su web la información sobre la formación del profesorado docente e investigador. Por ello, al no participar todas las universidades públicas españolas, los resultados no son generalizables, aunque permitirán obtener una visión general de la situación actual de la formación del profesorado universitario en España.

La presente investigación está estructurada de la siguiente forma. En primer lugar, se pondrá en evidencia el contexto de la formación del profesorado universitario y la evolución de este en las últimas décadas. Posteriormente, se expondrá el análisis llevado a cabo sobre la formación que imparten las diferentes universidades públicas en contextos virtuales. Por último, se mostrarán las conclusiones del estudio, líneas futuras de trabajo y limitaciones que se han encontrado.

Desde hace unos años en adelante, la formación continua del profesorado se considera de vital importancia en el desarrollo de la práctica docente, por ello se considera de suma relevancia dedicar este artículo a dicho aspecto, puesto que, a lo largo de los años, la concepción de esta ha ido cambiando, sobre todo los dos últimos años. Como ya se ha expuesto en otros estudios (Hernández-Ramos, Torrijos-Fincias, et al., 2021) la irrupción de la tecnología en los diferentes campos de la sociedad no sólo ha generado nuevas necesidades, sino que posibilita nuevas herramientas formativas.

La formación del profesorado o formación permanente del profesorado tiene muchas definiciones, pero Imbernón (2020) la define como “actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o de la realización de una función actual o futura” (p.77). Además, este autor concreta que ésta permite a los docentes ser capaces de medir la calidad, dominar las destrezas de carácter básico en aspectos como estrategias de enseñanza, diagnóstico y/o evaluación, siendo así dotados de conocimientos pertinentes para la modificación de la praxis educativa de manera constante.

Zabalza (2002), que entiende la formación del profesorado como el proceso mediante el que los docentes aprenden y desarrollan sus competencias profesionales para ser mejores profesionales; diferencia dos tipos de formación: por un lado, la institucional basada en decisiones de las administraciones; y por el otro, la democrática desarrollada en función de las demandas, intereses y necesidades del profesorado. Por tanto, el proceso formativo del docente es algo complejo, que supone entender y comprender lo que ocurre tanto dentro como fuera del contexto universitario, alejarse de límites marcados y tener capacidad para organizarse por sí mismos como red de intercambio (Imbernón, 2020).

Como define Imbernón (2011), la formación de los docentes tiene cinco ejes claros de actuación: la reflexión teórico-práctica sobre la praxis educativa, llevada a cabo por medio del análisis de la realidad, comprensión, etcétera; la reciprocidad de experiencias entre docentes, conllevando así una actualización en la intervención educativa; la unión a un proyecto de trabajo; desarrollo de pensamiento crítico sobre la realidad de la sociedad; el desarrollo profesional mediante la colaboración dentro del centro educativo para cambiar la praxis.

En las últimas décadas, surgieron nuevas inquietudes dentro del profesorado, es decir, aspectos positivos en dirección al cambio, tal como el afán por el estudio del ámbito

universitario, el desarrollo de la formación desde una perspectiva alternativa y la creación y desarrollo de congresos y jornadas, entre otros. Es por ello por lo que se empiezan a debatir apariencias que hasta el momento habían sido indiscutibles dentro de la formación e incluso creencias arraigadas dentro del contexto universitario. Es necesario recalcar, el contexto en el que se menciona dicho cuestionamiento, puesto que la racionalidad práctica y la investigación-acción tienen un gran peso dentro de este, lo que predecía una transformación en la formación (García-Peñalvo & Corell, 2020). Debido a los conflictos generados, la formación está inmersa de nuevo en el intento de dirigir ésta a un enfoque burocratizante, funcionalista y tecnológico.

Ahora bien, dependiendo del enfoque o perspectiva que se quiera dar a la formación, se debe tener claro una serie de aspectos relevantes para ello. En primer lugar, si se considera prioritario al docente como educador que realiza su proceso de enseñanza de forma aislada en el contexto aula, se deberán llevar a cabo tareas metodológicas. Por otro lado, si se pretende que el profesor sea un mero aplicador de técnicas, deberá orientarse hacia los métodos y técnicas de enseñanza. Si la concepción del docente se basa en la reflexión y crítica, la formación de este se dirigirá hacia el proceso de análisis, reflexión, diagnóstico, etcétera, de la formación (Imbernón, 2020). En tal sentido, se debe favorecer la formación horizontal, es decir, "formación permanente orientada a interactuar y aprender con sus iguales; consultar y relacionarse con agentes externos y relacionarse con la comunidad" (Imbernón, 2020, p.107). Es decir, repensar la formación docente con la finalidad de promover la mejora de la sociedad (Malagón & Graell, 2022; Sancho et al., 2020).

A este respecto, se debe poner en consonancia la reflexión sobre la formación del profesorado, puesto que la transformación de la praxis educativa en el ámbito universitario no debe ser entendida desde una perspectiva individual, sin contar además con programas que están fuera de problemas y retos que las titulaciones declaran (García-Peñalvo, 2021). Es de suma importancia redefinir tanto las políticas como las líneas de acción de esta, empezando por erradicar la concepción de formación como tal e introduciendo ideas de apoyo al desarrollo educativo de las titulaciones (Malagón & Graell, 2022). Todo ello recogido en una estrategia propia de la institución marcando así un modelo propio de la universidad, dando así pie a la dirección de este por la propia universidad (Paricio, 2013).

De este modo, surge el profesor investigador, puesto que se plantea una formación basada en la investigación, la reflexión sobre la propia práctica, en innovación, entre otras, dando lugar así a la creación de un proyecto de carácter tanto profesional como colectivo. Asimismo, como bien indica Imbernón (2020), el profesional de la educación admite un papel protagonista en la transformación del sistema educativo.

Hoy en día, la formación de los docentes ha cambiado. La incertidumbre en el ámbito educativo a raíz de la COVID-19 (SARS-CoV-2) tiene consideraciones en todos los ámbitos de la educación (Ayala-Mendoza & Gaibor-Rios, 2021; Contreras-Ponce & Lozada-Vaqueiro, 2022); sin ser la formación de profesorado una excepción, donde se han desarrollado un sinnúmero de acciones formativas desde las instituciones de enseñanza superior (Area et al., 2020; García-Peñalvo, 2021; Hernández-Ramos, Martínez-Abad, et al., 2021) y. Esto se debe a las necesidades que está requiriendo, puesto que la docencia ha tomado un rumbo distinto, necesitando así de la virtualidad y docencia híbrida. Todo ello, ha sido posible a la digitalización del proceso de enseñanza y al afán de las universidades por formar a su profesorado para hacer frente a dicho aspecto. Esto ha sido un gran influyente en los programas de formación, puesto que se han introducido talleres virtuales, Small Private Online Course (SPOC) o Webinars (Aguayo & Bravo, 2017; Colomo et al., 2020).

Como ha quedado recogido en estudios previos (Hernández-Ramos et al., 2021), la formación online del profesorado fomenta la creación de nuevas posibilidades de carácter formativo que deben seguir existiendo de forma activa en años posteriores al fin de la pandemia. Además, otros estudios (Allen et al., 2020; Aramburuzabala et al., 2013; García-Peñalvo, 2021; He & Li, 2019) coinciden en destacar que el empleo de recursos tecnológicos aumenta las posibilidades formativas, contribuye a la mejora de la práctica docente y atiende tanto de forma directa, como indirecta, las demandas formativas de los docentes.

METODOLOGÍA

El método llevado a cabo para realizar esta investigación es de tipo no experimental en donde no se manipula ninguna de las variables ya sucedidas (Hernández-Sampieri, 2014) y sólo se pretende describirlas, concretamente la oferta formativa de las universidades españolas. Así mismo, se trata de un estudio de tipo transversal, donde se ha recogido la información en los meses de noviembre y diciembre de 2021, sin antes existir otro proceso de recogida de información para comparar los datos encontrados.

Se establece como población del estudio a las 48 universidades públicas existentes en España. Tras realizar un muestreo no probabilístico de conveniencia, en base al hecho de tener publicada la oferta formativa en su web, la muestra queda establecida en las 28 universidades que comparten dicha información en el momento de la realización del estudio.

El proceso de recogida de información se llevó a cabo mediante una revisión bibliográfica de fuentes. Esta consiste en buscar en las páginas web de las universidades, o en su defecto en los Institutos de Ciencias de Educación, la formación ofertada por la universidad. Una vez se encontraron los cursos fueron recogidos y analizados de forma rigurosa de cara a la consecución de los objetivos marcados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las universidades para comprobar el total de cursos y cuántos de ellos se han ofertado de manera presencial y cuántos de ellos de manera virtual (Tabla 1).

Tabla 1
Análisis descriptivo de los cursos de formación ofertados

Universidad	Cursos Presenciales	Cursos virtuales	Total de cursos
Universidad de Almería	46	19	74
Universidad de Cádiz	2	0	2
Universidad de Córdoba	20	19	56
Universidad de Huelva	8	56	65
Universidad Internacional de Andalucía	0	7	7
Universidad de Málaga	1	119	121
Universidad Pablo de Olavide	0	11	12
Universidad de Sevilla	0	3	3
Universidad de Zaragoza	0	20	23
Universidad de La Laguna	9	8	30
Universidad de Las Palmas	5	22	36
Universidad de Cantabria	26	2	96
Universidad de Castilla La Mancha	1	59	114
Universidad de Barcelona	3	2	20
Universidad de Girona	17	15	33
Universidad de Burgos	5	17	28
Universidad de León	-	-	91
Universidad de Valladolid	0	18	18
Universidad de Salamanca	0	67	68
Universidad Autónoma de Madrid	11	14	28
Universidad Politécnica de Madrid	0	36	36
Universidad Rey Juan Carlos	-	-	91
Universidad Carlos III	-	-	13
Universidad de Alicante	6	46	54
Universidad de Valencia	8	39	67
Universidad de Santiago de Compostela	4	21	29
Universidad de Oviedo	42	30	72
Universidad de Murcia	8	37	135

Como se puede comprobar en la Tabla 1, el número de universidades españolas apuestan, la mayoría de ellas (n=17), por cursos de carácter virtual, mientras que 8 de ellas, sus cursos son ofertados en formato presencial. Además, 3 de las universidades no especifican la modalidad de los cursos.

Tabla 2

Porcentaje de la modalidad de oferta de cursos

	Porcentaje
Universidades con mayor número de cursos presenciales	28,57%
Universidades con mayor número de cursos virtuales	60,71%
Universidades que no especifican modalidad	10,72%

En la Tabla 2, se muestra, en forma de porcentaje, la mayor existencia de cursos virtuales, siendo esta casi dos tercios del total de la formación ofertada (60,71%). Por otro lado, los cursos presenciales ofertados restan el 28,57% de la formación ofertada.

Tabla 3

Comparación de porcentajes

Universidad	Cursos Presenciales	Cursos virtuales	Total de cursos
Universidad de Almería	62,16%	25,67%	74
Universidad de Cádiz	100%	0%	2
Universidad de Córdoba	35,71%	33,93%	56
Universidad de Huelva	12,31%	86,15%	65
Universidad Internacional de Andalucía	0%	100%	7
Universidad de Málaga	0,83%	98,35%	121
Universidad Pablo de Olavide	0%	91,67%	12
Universidad de Sevilla	0%	100%	3
Universidad de Zaragoza	0%	86,96%	23
Universidad de La Laguna	30%	26,67%	30
Universidad de Las Palmas	13,89%	61,12%	36
Universidad de Cantabria	27,08%	2,08%	96
Universidad de Castilla La Mancha	0,88%	51,75%	114
Universidad de Barcelona	15%	10%	20
Universidad de Girona	51,51%	45,45%	33
Universidad de Burgos	17,86%	60,71%	28
Universidad de León	-	-	91
Universidad de Valladolid	0%	100%	18
Universidad de Salamanca	0%	98,53%	68
Universidad Autónoma de Madrid	39,28%	50%	28
Universidad Politécnica de Madrid	0%	100%	36
Universidad Rey Juan Carlos	-	-	91
Universidad Carlos III	-	-	13
Universidad de Alicante	11,11%	85,18%	54
Universidad de Valencia	11,94%	58,21%	67
Universidad de Santiago de Compostela	13,79%	72,41%	29
Universidad de Oviedo	58,33%	41,67%	72
Universidad de Murcia	5,92%	27,41%	135

Para comprobar de mejor forma cuales son las universidades con más formación online, la Tabla 3 describe de forma detallada este hecho. Las universidades que tienen un 90% de formación online o más, son: Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Málaga, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Sevilla, Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca y Universidad Politécnica de Madrid. En concreto son 7 de las 28 universidades estudiadas las que apuestan por una formación casi total en entornos virtuales.

Como se puede observar, la existencia de formación en entornos virtuales llega a ser en muchos casos predominante. Bien es cierto que, en casos como la Universidad de León, la Universidad Rey Juan Carlos y la Universidad Carlos III, no existen datos que fundamenten la enseñanza en este tipo de entornos.

CONCLUSIONES

Una vez puesto en conocimiento el estado de la formación del profesorado en el panorama nacional se puede concluir que existe enseñanza de las dos modalidades, presencial y en entornos virtuales, aunque sí que es cierto que esto no conlleva una mejora o retroceso en la formación puesto que no se ha llevado a cabo un análisis de ello.

Pero, teniendo en cuenta que el fin de esta investigación es conocer el tipo de formación del profesorado en estos entornos de aprendizaje en el ámbito nacional, cabe destacar que la modalidad virtual tiene un importante peso dentro de los planes formativos del Personal Docente e Investigador del panorama español, ya que en base a los resultados obtenidos puede decirse que la mayoría de las universidades nacionales ofrecen, con porcentajes altos, enseñanza en esta modalidad.

Esto puede deberse a la situación extraordinaria que en los últimos años ha existido, ya que ha producido fuertes crisis en la sociedad, haciendo que esta sea modificada y se haya visto adentrada en un entorno digital poco explorado. En el ámbito educativo es donde más han sufrido cambios, puesto que se han visto modificadas las estructuras formativas de aprendizaje, donde muchas personas no se han sentido competentes digitalmente, sí que es cierto que la puesta en marcha de formaciones de este tipo ha propiciado que las necesidades existentes se hayan visto satisfechas por la formación del profesorado en este tipo de contextos.

Como punto débil de esta investigación, cabe destacar el hecho de que no se puede contar con la información correspondiente a la totalidad de las universidades española, teniendo que trabajar exclusivamente con las que tiene la información de forma pública en sus páginas web. Así mismo, debido a las urgencias ocasionadas por la situación vivida durante los dos primeros años de la pandemia, cabe la posibilidad de que se hayan realizado acciones formativas de carácter instantáneo que no tengan registro público.

Es conveniente, teniendo en cuenta que este estudio recoge una valoración diagnóstica de carácter inicial de otras acciones, destacar el auge de líneas de actuación para futuras investigaciones. En primer lugar, este estudio podría volver a realizarse para analizar si existen modificaciones, en cuanto a la modalidad, puesto que la situación de la pandemia puede cambiar. Además, convendría profundizar sobre la satisfacción de la formación en estos entornos en los docentes y si la metodología docente o las competencias que poseen como docentes han sido mejoradas o por el contrario, no han sufrido grandes avances, mediante un estudio en el que se comparen las competencias antes de haber adquirido la formación y después de esta, para comprobar lo mencionado anteriormente, debido a que es de suma importancia conocer el estado en que los docentes han sido formados. Así mismo, también cabe la posibilidad de analizar si influye el tipo de contenidos a trabajar, en el formato en que se imparte el curso.

Por último, cabe la posibilidad de analizar el efecto que produce en los estudiantes, ya que se vería de una forma más explícita, si los docentes emplean en las aulas los contenidos impartidos en la formación. Al final, el desafío consiste en “formar al ciudadano culto, solidario y autónomo que exige la complejidad de este escenario global y digital contemporáneo” (Pérez-Gómez, 2019, p.4) y para ello, la formación del profesorado universitario, sea en formato presencial o bajo entornos virtuales de aprendizaje, debe ser de calidad y tener repercusión en el proceso formativo de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, R., & Bravo, J. (2017). Implantación de un SPOC en la educación a distancia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 6, 129-142.
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Aramburuzabala, M. P., Hernández-Castilla, R., & Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 345-357.
- Area, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. *Visiones del alumnado. Campus Virtuales*, 9(2), 35-50.
- Ayala-Mendoza, A. E., & Gaibor-Rios, K. A. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 13-22. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02>
- Colomo, E., Sánchez-Rivas, E., Fernández-Lacorte, J. M., & Trujillo-Torres, J. M. (2020). SPOC y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2 (Abril)), 37-51. <https://doi.org/10.6018/reifop.413541>
- Contreras-Ponce, R., & Lozada-Vaqueiro, M. I. (2022). Ética del cuidado en entornos de educación superior ante la COVID-19. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 6(12), 1-12. <https://doi.org/10.53877/rc.6.12.20220101.01>
- García-Peñalvo, F. J. (2021). Transformación digital en las universidades: Implicaciones de la pandemia de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, e25465-e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto, A., & Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 62, 9-18.
- He, T., & Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
- Hernández-Ramos, J. P., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Valoración del empleo de SPOC en la formación del profesorado universitario. In S. Olmos-Migueláñez, F. J. Frutos-Esteban, F. J. García-Peñalvo, M. J. Rodríguez-Conde, A. R. Bartolomé, & J. Salinas (Eds.), *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia*. IUCE.
- Hernández-Ramos, J. P., Martínez-Abad, F., & Sánchez-Prieto, J. C. (2021). El empleo de videotutoriales en la era post COVID19: Valoración e influencia en la identidad docente del futuro profesional. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red.449321>
- Hernández-Ramos, J. P., Torrijos-Fincias, P., & García-Barrera-Trujillo, M. J. (2021). Asistencia a clase virtual en directo como factor de éxito académico en estudios de posgrado a distancia. *Virtu@lmente*, 9. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v9.n1.2021.3021>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología De La Investigación* (Edición: 6). McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

- Malagón, F. J., & Graell, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 25(1), 433-458. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.30321>
- Martínez-Martín, M., & Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Paricio, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa? *Revista de docencia Universitaria*, 11(3), 495-500.
- Pérez-Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Ochoa-Aizpurua, B., & Domingo, M. (2020). Cómo aprendemos el profesorado de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 144-166. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9050>
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Narcea.