

CAPÍTULO 35

La formación docente en educación superior: *¿quo vadis?*

MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA, YVONNE STEINERT

El futuro depende de lo que hagas hoy.

MAHATMA GANDHI

Introducción

Los múltiples y diversos temas sobre formación docente abordados en este libro proveen un panorama del amplio y profundo mundo de este campo de estudio. La formación del profesorado universitario en las diversas aristas que tienen que ver con sus tareas docentes, de investigación, administrativas, de divulgación, entre muchas otras, es una de las actividades más importantes de las instituciones de educación media superior y superior (Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Sims et al., 2021; Steinert, 2014; Stes, 2010). Tradicionalmente, la formación docente se ha enfocado en mejorar las habilidades del profesorado para la enseñanza, dejando a un lado otras áreas de igual importancia para el desarrollo profesional de las personas que tienen responsabilidades educativas en las universidades, como son liderazgo, cambio organizacional, desarrollo curricular, evaluación, desarrollo personal, entre otras, situación que hay que reconocer y atender (Sims et al., 2021; Steinert, 2014; Stes, 2010).

Por otra parte, las personas que ejercen una profesión y enseñan diversos aspectos de esta, inevitablemente traen a la mesa de la docencia sus experiencias, sesgos y preferencias personales que, aunados a los matices de su respectiva identidad profesional y gremial, influyen de forma determinante en qué y cómo enseñan y evalúan (Ko et al., 2022; Lewis, 2020). La identidad disciplinaria de los docentes propicia que se le dé preponderancia a actividades de educación continua y desarrollo profesional que estén directamente relacionadas con la disciplina propia, ya que la actualización en el área especializada que constituye la principal tarea profesional de una persona es un *sine qua non* de su competencia en el área. Los factores relacionados con la identidad profesional disciplinaria pueden contribuir a dar menor prioridad a actividades de actualización en docencia; por lo que el desarrollo de la identidad docente presencial y virtual a lo largo de la carrera profesional es un tema que merece mayor atención e investigación (Christensen et al., 2022; Sklar, 2016; Steinert et al., 2019).

El campo de estudio de la formación docente es relativamente nuevo si lo comparamos con otras áreas de la educación superior (Lemoine et al., 2019). Se le etiqueta con nombres diferentes dependiendo del contexto: desarrollo educativo, capacitación docente, desarrollo instruccional, desarrollo profesional, entre otros. En el último medio siglo ha adquirido una categoría importante a través de la

organización de congresos y creación de organizaciones internacionales sobre el tema, así como libros de texto e investigación original, evolucionando en paralelo con los cambios locales y globales que ocurren en el entorno de la educación superior. La identidad misma del constructo de formación docente ha evolucionado y sus límites se han ampliado de manera importante.

En este capítulo se describen algunos efectos de los cambios que ha vivido la formación docente en la época actual, incluyendo la influencia de la pandemia por COVID-19, y se plantean retos futuros y recomendaciones sobre el tema. Como se ha comentado ampliamente en otros capítulos de esta obra, la formación docente tiene un enorme potencial para mejorar el proceso educativo en su conjunto y la manera de interactuar de los elementos y actores que lo conforman. Si las actividades de formación docente se desarrollan en un marco organizacional apropiado, con comunidades de aprendizaje bien integradas, utilizando la evidencia académica publicada sobre el tema, y con apoyo de los diferentes niveles de liderazgo organizacional, no solo tendremos mejores docentes y académicos, sino que el aprendizaje de los estudiantes será más profundo, holístico y relevante, ya que estará en manos de docentes hábiles para enseñar y propiciar el aprendizaje, satisfechos con lo que hacen y preocupados por el bienestar personal propio y de sus estudiantes (Baker y Lutz, 2021; Sims et al., 2021).

Efectos de la pandemia en la formación docente universitaria

La pandemia por COVID-19 causó una enorme disrupción en todos los niveles educativos a nivel global e hizo visible la necesidad de desarrollar habilidades docentes para la educación en línea, y así estar en condiciones de continuar con una educación de calidad aún en situación de confinamiento (Hodges et al., 2020). Por otra parte, el reto pandémico borró las de por sí delgadas líneas entre los espacios laborales y personales de los docentes, entre sus actividades de enseñanza y de diversión, generando ansiedad, incertidumbre, así como una sensación de falta de competencia ante las exigencias de la educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020; Mok et al., 2022).

Kuntz y cols. (2022) describieron algunos cambios importantes en formación docente que ocurrieron durante la pandemia:

- 1) **Cambio de las perspectivas institucionales.** La transición a la educación en línea durante la pandemia hizo que las universidades y entornos laborales cambiaran sus prioridades para sobrevivir en la crisis, de forma tal que las instituciones dedicaron gran cantidad de recursos humanos, financieros y tecnológicos en la implementación de una repuesta que permitiera continuar con las actividades de enseñanza y aprendizaje. La disrupción creó una oportunidad de oro para fortalecer la formación del profesorado, teniendo en cuenta un contexto difícil y dinámico.
- 2) **Nuevas y diferentes modalidades de formación docente.** Las instituciones tuvieron que adaptarse a la situación, con una amplia oferta de cursos y seminarios web en modalidad en línea, que además cubriera las necesidades urgentes de estudiantes y docentes. Se implementaron consultas individuales, seminarios masivos por Zoom, Google Meet, WebEx o Microsoft Teams, sesiones virtuales en grupos pequeños, en cantidad y variedad nunca antes vista. Se acumularon gran cantidad de recursos y videos de formación docente en repositorios institucionales y globales. Las modalidades a distancia e híbrida se consolidaron como estrategias efectivas y aceptadas por la comunidad académica.
- 3) **Accesibilidad e inclusión.** La facilidad de registrarse y asistir a eventos de formación docente en línea propició que estas actividades tuvieran una audiencia enorme, con las ventajas añadidas de participar en eventos internacionales de alto nivel y conferencistas de primera

- línea. La mayoría de estas actividades quedaban grabadas para su uso y repetición posterior, incluyendo estrategias de accesibilidad como los subtítulos y traducción a otros idiomas. Por otra parte, muchas actividades eran gratuitas y de bajo costo, lo que aunado a la ventaja de no tener que trasladarse y asistir a eventos desde casa o la oficina, incrementó la asistencia y participación de poblaciones vulnerables y minorías, como estudiantes, mujeres con hijos, académicos de países y universidades con limitaciones económicas, personas con discapacidad, entre otros. La Universidad Nacional Autónoma de México vivió en carne propia este fenómeno, como se describe en varios apartados de este libro, principalmente el capítulo 13.
- 4) **Mejorías en contenidos y entrega.** Se incorporaron más voces en los cursos y talleres, con mayor participación de docentes que deseaban compartir sus experiencias, innovaciones y resultados. Aumentaron las perspectivas, las diferentes áreas del conocimiento, se involucraron más personas expertas en diseño instruccional y uso de las tecnologías, con mayor participación del estudiantado. Por la premura del tiempo, las actividades tendieron a ser más estructuradas y dirigidas a objetivos concretos, con mayor interactividad y participación activa de los asistentes a las sesiones. Quedó clara la necesidad de desarrollar literacidad digital en la totalidad del profesorado, y dejar atrás la percepción de que el uso de las TIC en educación sea opcional.
 - 5) **Iteraciones rápidas basadas en retroalimentación.** La enseñanza remota y el uso de la tecnología ofreció una mayor posibilidad de recibir retroalimentación de los cursos, talleres y demás eventos. La necesidad de ofrecer gran cantidad de cursos en poco tiempo obligó a dinamizar el proceso de creación, implementación, evaluación y adaptación de las actividades de formación docente. La demanda del profesorado por actividades de formación de calidad hizo que las áreas responsables tuvieran mayor sensibilidad a las necesidades de los docentes.
 - 6) **Compartir recursos.** Los conferencistas y participantes en las sesiones de formación docente compartieron sus ideas, recursos, presentaciones y demás material, con la comunidad local y global. Se consolidó el espíritu colaborativo de la comunidad académica y estudiantil, a todos los niveles, con el apoyo institucional para la creación y adaptación de repositorios digitales públicos, sin costo, fácilmente accesibles.
 - 7) **Enfoque en la salud mental y empatía.** Fue aparente desde el inicio de la pandemia el gran impacto en la salud mental y aspectos socioemocionales de los docentes y estudiantes, así como del personal administrativo y de apoyo en las universidades. La amplia variedad de factores que impactan en el proceso educativo en condiciones de emergencia debe tomarse en cuenta, para balancear las prioridades del trabajo y personales, realizar ajustes sobre la marcha y no perder de vista el bienestar individual, familiar y de la comunidad académica y estudiantil.

La gran cantidad de lecciones aprendidas durante este difícil proceso nos hicieron ver que aún tenemos un largo camino por andar en investigación, implementación y evaluación de la formación docente en las diversas áreas del conocimiento. El futuro es un blanco móvil y dinámico no predecible, por lo que debemos hacer lo posible por desarrollar aptitudes y habilidades que nos ayuden a ser ágiles para enfrentar situaciones imprevistas, similares a las vividas en los últimos años. Ello implica hacer ejercicios de prospectiva, planeación e imaginación para vislumbrar espacios de oportunidad y estrategias innovadoras que contribuyan al avance del campo de la formación docente. El nuevo contexto social exige una profunda reforma de los métodos de enseñanza y evaluación en todos los niveles educativos, y lo requiere en el corto plazo con visión de largo plazo.

Es fundamental reconocer que la pandemia reveló enormes carencias y diferencias de disponibilidad de recursos de instituciones educativas, docentes y estudiantes. Las condiciones de las personas que tradicionalmente se han encontrado en situación de desventaja y vulnerabilidad, como las brechas digitales y económicas, se vieron exacerbadas en los últimos años. Situaciones como el acceso a recursos tecnológicos sofisticados, conectividad confiable a la red, andamiaje organizacional y familiar para enfrentar las difíciles condiciones de salud, emocionales, económicas y de seguridad que forman parte de la cotidianidad de muchos estudiantes, profesores y trabajadores universitarios, han visibilizado una compleja red de realidades que ameritan reflexiones y acciones en múltiples niveles (Mok, 2022; Pelletier et al., 2022).

El profesorado se encuentra en una posición única para participar en los cambios que se requieren en docencia y en los roles de profesores y estudiantes en este proceso, ya que posee la experiencia y responsabilidad necesarias para una apropiada implementación de los cambios organizacionales. Las y los docentes están en la primera línea de atención y comunicación con los estudiantes, por lo que se encuentran en una posición ideal para tomar el pulso de la situación y mejorar la calidad del proceso educativo. Huelga decir que los profesores y las profesoras son seres humanos, y que constituyen el principal activo de las universidades. No olvidemos las palabras de Michael Whitcomb: “*La meta de la formación docente es proveer a los profesores con las habilidades relevantes para su contexto institucional, su posición en la institución y mantener su vitalidad, ahora y en el futuro*” (Whitcomb, 2003).

Retos presentes y futuros de la formación docente

Diversos autores han escrito trabajos sobre el futuro de la formación docente en las universidades, en las siguientes líneas se rescatan algunas de sus principales ideas para así replantearlas a la luz de la compleja situación actual (Abd Kadir, 2022; Ahmad Zaky et al., 2022; Baker y Lutz, 2021; Chehaybar y Kuri, 1996, 1999; Kereluik et al., 2013; Maleki et al., 2022; Steinert, 2014).

Ampliar el panorama y el alcance de la formación docente

Uno de los principales retos es el tradicional enfoque de la formación docente restringido a métodos de enseñanza, ya que si bien es fundamental desarrollar habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar mejor y promover el aprendizaje, es claro que a estas alturas del siglo XXI no son suficientes para hacer frente a los complejos retos de la educación superior en la sociedad moderna (Ahmad Zaky et al., 2022; Balhara et al., 2022; Fallis et al., 2021; Hessen y Schmelkes, 2022; Kereluik et al., 2013).

Los múltiples roles del profesorado en las universidades, la necesidad de generar cambio a nivel individual y sistémico, la importancia de incorporar la evidencia publicada en las actividades educativas, así como la pertinencia de actualizar los modelos de formación docente para que sean congruentes con la complejidad de los problemas y retos, deben motivarnos a ampliar el modelo restringido y estrecho de la formación docente tradicional.

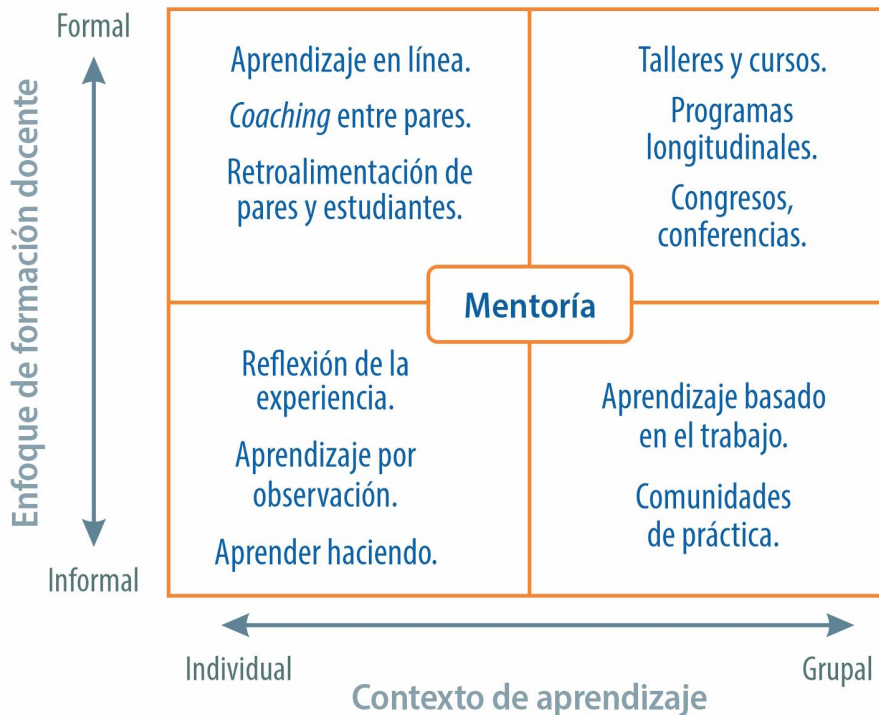
Algunos de los “nuevos” contenidos a incorporar en actividades de formación docente son los siguientes: liderazgo y cambio organizacional; desarrollo personal y atención del bienestar de los estudiantes; habilidades para progreso académico; diseño e implementación curricular; actividades de desarrollo académico en docencia (*teaching scholarship*, en inglés); habilidades socioafectivas e inteligencia emocional; educación interprofesional; trabajo inter y transdisciplinario; educación basada o informada por evidencias; desarrollo y reconocimiento de la identidad docente; movilización del conocimiento educativo; ciencias de la complejidad en educación; competencia intercultural; diversidad, equidad e inclusión; inteligencia artificial en educación; entre otros (Kereluik et al., 2013; Lehmann, 2021; Lewis y Steinert, 2020; Shelton et al., 2022; Sklar, 2016; Steinert, 2014).

Ampliar las estrategias y modalidades de formación docente: más allá de los cursos y talleres

Como se comentó en el capítulo 1, la formación docente tradicional con frecuencia se limita a la impartición de cursos formales sobre cómo enseñar, con valor curricular en el sistema institucional local de incentivos y recompensas, habitualmente organizados por las autoridades institucionales. Estas actividades son auto-contenidas, con tareas aisladas, primordialmente en formato de cursos o talleres presenciales (aunque es cada vez mayor el uso de la modalidad en línea), realizados en espacios fuera del trabajo. Es imperativo planear y realizar actividades en otros contextos, dirigidas a proveer habilidades más allá de las estrictamente pedagógicas y didácticas, en formatos innovadores y modalidades mixtas/híbridas, de estructura más longitudinal y distribuida, así como aprovechar la riqueza de las actividades informales y de las realizadas en el contexto del trabajo, fuera de los escenarios artificiales de aulas, laboratorios y auditorios.

Es importante combinar las actividades tradicionales como cursos y talleres, presenciales o en línea, con acciones en los espacios del trabajo cotidiano de los docentes y sus actividades de aprendizaje informales. Como se describió en la propuesta de perspectivas sobre formación docente de Steinert descrita en el Capítulo 1 de este libro (figura 1), es necesario explorar enfoques y métodos no tradicionales para continuar avanzando en el desarrollo de una verdadera “pedagogía del espacio de trabajo”. De esta forma se migra de actividades que se hacen a los profesores de forma vertical e impuesta, a un proceso de cambio más longitudinal, integrado y complejo que se realiza de forma más integrada y participativa con el profesorado.

Figura 1. Modelo de formación docente (publicado originalmente en el capítulo “Becoming a Better Teacher: From Intuition to Intent”, Steinert 2010. Reimpreso con permiso del American College of Physicians © 2010).



En consecuencia, debemos trascender la noción utilitaria de desarrollo de los docentes con episodios separados, discretos, finitos, pobremente integrados, hacia una de promoción del aprendizaje continuo, integrado en contextos más auténticos, que utilice de forma adecuada las diversas modalidades existentes (presencial cara-a-cara, en línea, mixta o híbrida) aplicando el modelo de “paisaje de aprendizaje” de Nordquist (2016). Un enfoque interesante para lograr esta ampliación es la creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje, integradas por académicos interesados en el tema, auxiliados por expertos en formación docente y apoyados por las autoridades institucionales (Pelletier et al., 2022; Sims et al., 2021; Steinert et al., 2016, 2020).

El docente como persona y su formación

El desarrollo de la identidad de un profesor o profesora como docente forma parte fundamental del proceso de internalización de la función educativa en las personas que se dedican a la enseñanza. Es importante comprender qué es la identidad docente y cómo esta complementa la identidad profesional disciplinaria del profesorado, para estar en condiciones de apoyar este proceso de desarrollo y fomentar las condiciones apropiadas para el mismo (Sklar, 2016; Steinert et al., 2019; Van Lankveld et al., 2017, 2021). El desarrollo de una sólida identidad docente en el contexto de la educación superior es un proceso complejo, en virtud de que el profesorado tiene múltiples roles en las universidades y sitios de trabajo, y el ambiente laboral generalmente apoya más la identidad de especialidad disciplinaria que la educativa.

En el caso de las instituciones de investigación, la identidad del investigador generalmente tiene preponderancia sobre la identidad docente, lo que causa tensiones en la persona e influye en sus preferencias de actividades de desarrollo profesional y actualización. Una fuerte identidad docente ayuda a que el profesorado disfrute y se comprometa con la función docente, busque actividades de formación sobre temas educativos, y permanezca en estas funciones por un tiempo prolongado (Christensen et al., 2022; Steinert et al., 2019; Van Lankveld et al., 2017, 2021).

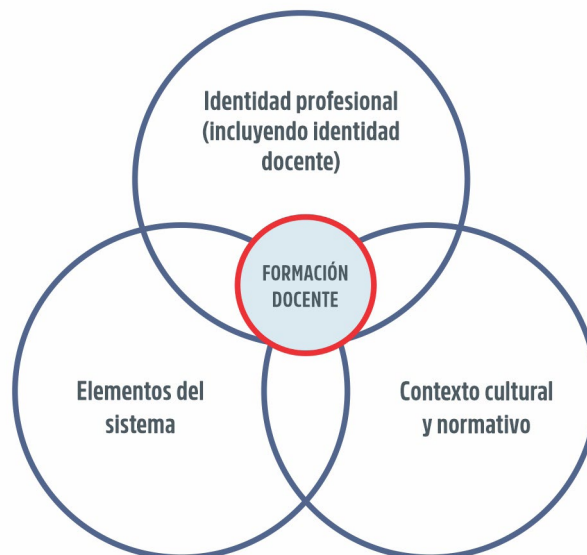
Existen diversas estrategias para utilizar la formación docente como una palanca de desarrollo para la identidad docente del profesorado: incluir los conceptos y facetas de la identidad docente en la oferta de formación, con preguntas sobre este tema; incorporar el desarrollo de la identidad docente en programas longitudinales, con oportunidades de crear redes y comunidades de aprendizaje sobre educación; promover la práctica reflexiva y la metacognición en las actividades de formación; utilizar modelos de mentoría, tutoría y aprendizaje por pares en los cursos y talleres; discutir y analizar el tema en las actividades académicas cotidianas y en los procesos de promoción académica (Steinert et al., 2019; Van Lankveld et al., 2017, 2021). En la medida que el profesorado abraza su identidad docente y reciba apoyo en el proceso, se fomentará una cultura que considere a la faceta educativa como componente indispensable del trabajo universitario, que en la época actual incluye tanto la faceta presencial como la virtual (Beach et al., 2021; Cook y Steinert, 2013).

Por otra parte, el profesor no es solo un receptáculo que debe adquirir competencias y habilidades de enseñanza y evaluación, sino que es una persona multidimensional con un amplio abanico de habilidades y potencial a desarrollar para fortalecer sus diferentes roles. Por ello la formación docente debe preocuparse también por el bienestar del profesorado y su satisfacción personal, para disminuir el desgaste profesional y trastornos psicoemocionales (Lemoine et al., 2019; Sklar, 2016; Toner et al., 2021).

Un factor importante para la formación docente en las universidades es el progreso en la carrera institucional del profesorado, por lo que el desarrollo personal, la autoestima, el reconocimiento tácito y explícito de las organizaciones, de los pares y de los estudiantes a la función docente, son

primordiales para fomentar una actitud positiva y propositiva hacia este tipo de actividades (Sklar, 2016; Steinert, 2014). Para ello es importante que el profesorado exija que la institución en que ejerce la docencia se preocupe realmente por el proceso educativo y el bienestar de la comunidad académica y estudiantil, además de que se proporcionen reglas y lineamientos transparentes y explícitos para el progreso académico, laboral y personal. La formación docente en las instituciones educativas puede constituirse en un verdadero catalizador del cambio, al propiciar la interacción entre los diversos elementos del sistema con el desarrollo de la identidad docente y profesional, en un contexto cultural y normativo (figura 2).

Figura 2. La formación docente como enlace de la persona, el sistema y el contexto académico institucional



La formación docente y las organizaciones

El papel de la formación docente en las organizaciones es muy relevante, ya que puede tener influencia en el uso de recursos humanos, financieros y tecnológicos, así como en el desarrollo de infraestructura para apoyar a la educación. Es responsabilidad de las organizaciones educativas crear o adaptar espacios físicos o virtuales para que las actividades de formación docente ocurran de manera digna, así como crear espacios en los organigramas, aulas y áreas administrativas para el personal que se dedica a organizar e implementar la formación docente (Abd Kadir, 2022; Baker y Lutz, 2021). El simbolismo y relevancia política que tienen el apoyar explícitamente de manera visible a la formación docente y las instancias responsables de la misma, es una inversión institucional que reditará frutos a corto y largo plazo (Lehmann, 2021; Maleki et al., 2022).

Como se mencionó anteriormente, el establecimiento de políticas y procedimientos que apoyen la formación docente en las organizaciones es un elemento que debe ser atendido. Por ejemplo, la definición de caminos académicos de progreso para la docencia, con reglas claras y criterios realistas,

así como el reconocimiento de la excelencia en docencia, pueden contribuir a crear una cultura organizacional proclive a mejorar las habilidades de los docentes (Shelton et al., 2022; Sklar, 2016; Steinert et al., 2012). Un componente importante del reconocimiento de la docencia implica avanzar de forma decidida y creativa en el reconocimiento del desarrollo académico, ampliando el modelo de lo que es importante en las universidades para transitar de la preponderancia absoluta de la investigación original, medida principalmente con publicaciones en revistas indizadas de alto impacto, a un esquema más amplio y balanceado que incluya aplicación e implementación, síntesis y docencia, como plantean diversas organizaciones en la Declaración de Evaluación de la Investigación de San Francisco (DORA por sus siglas en inglés, <https://sfdora.org>).

En mayo de 2022 tuvo lugar la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO en Barcelona, España, evento en el que se presentaron varios documentos para plantear un mapa de ruta y una gran cantidad de estrategias para mejorar la situación de la educación superior (<https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources>). Como parte de este conjunto de acciones se propuso la implementación de nuevos modelos colaborativos que trasciendan los silos disciplinarios, para moverse de la multidisciplina rígida fragmentada hacia unas inter y transdisciplinas más integradas y adaptativas. También se indicó la necesidad de usar diferentes maneras de saber y conocer respetando la diversidad, a través de diversas epistemologías que ayuden a tender puentes entre las diversas áreas del conocimiento (Hessen y Schmelkes, 2022). Para ello es indispensable promover el desarrollo de la formación docente en todos los países y niveles educativos, con una lente de humildad intelectual y cultural.

Investigación en formación docente y evaluación

Uno de los retos fundamentales para avanzar es la investigación sobre formación docente. A pesar de que en las últimas décadas se ha incrementado el número y calidad de las publicaciones de investigación sobre esta temática, aún falta un largo sendero por transitar (Steinert, 2014, 2020). Conforme avanzan las ciencias del aprendizaje y la sofisticación metodológica de la investigación educativa, se hace necesario que los trabajos de investigación en formación docente incorporen dichos avances en sus protocolos y estrategias analíticas. Varios autores han elaborado propuestas para mejorar la investigación en el área, que gradualmente se han implementado en algunos centros académicos (O'Sullivan y Iby, 2011; Steinert et al., 2021). Es necesario profesionalizar aún más la investigación en el campo y enfatizar la necesidad de múltiples perspectivas y paradigmas investigacionales que generen avances en el área. En el capítulo correspondiente de este libro (capítulo 33) se profundiza sobre este reto y se plantean algunas recomendaciones.

Por otra parte, debemos mejorar las formas como aplicamos la evidencia existente en educación, para llegar a una verdadera formación docente informada por la evidencia académica, y trasladar el conocimiento original publicado en revistas académicas con arbitraje por pares a las trincheras de la práctica educativa (Sánchez-Mendiola, 2012). Los docentes tenemos la responsabilidad de adquirir las habilidades necesarias para generar preguntas educativas contestables que surjan de la práctica, vivir y modelar una práctica docente reflexiva, saber buscar literatura académica sobre formación docente en las bases de datos disponibles, evaluar críticamente la literatura sobre el área, aplicar los resultados de las investigaciones en la práctica, así como explorar los conceptos de investigación educativa traslacional, movilización del conocimiento y ciencias de la implementación (Thomas y Bussières, 2021). Los docentes y académicos involucrados en formación docente debemos ser consumidores educados de la investigación educativa, para aplicarla de forma razonada e integral en la práctica.

Un tema particularmente relevante en la investigación sobre formación docente son las variables a evaluar. Tradicionalmente se evalúa en este tipo de actividades solamente la asistencia y satisfacción, en ocasiones también los cambios en conocimientos o conductas, principalmente por autorreporte, con todos los retos y limitaciones que ello implica (O’Sullivan y Irby, 2011; Steinert, 2014). Es necesario migrar a modelos más amplios de evaluación que vayan más allá del tradicional esquema de Kirkpatrick (reacción o respuesta, aprendizaje, comportamiento y resultados), hacia modelos como el propuesto por Donald Moore para educación continua y desarrollo profesional continuo, que poseen una mayor granularidad y espectro de acciones y efectos relevantes para todos los actores del sistema educativo, incluyendo los impactos en la sociedad (Moore, et al., 2018).

Formación docente en respuesta a tendencias emergentes

La cantidad de innovaciones y tendencias emergentes que pueden tener un enorme impacto en la educación superior son demasiadas para explorarlas a detalle en este capítulo, pero es indispensable tenerlas en el radar de la planeación de acciones de formación docente para incorporarlas a corto plazo. Algunos ejemplos de estas tendencias son: inteligencia artificial, aprendizaje de máquinas, analítica del aprendizaje, metaverso, realidad extendida, microcredenciales, MOOC (cursos masivos abiertos en línea), racismo, maltrato, edadismo, cambio climático, inequidad y brechas digitales/literacidades, trabajo remoto, educación interprofesional, interculturalidad (Ahmad Zaky et al., 2022; Balhara et al., 2022; Cohen et al., 2022; Ko et al., 2022; Lemoine et al., 2019; Pelletier et al., 2022; Shelton et al., 2022; Toner et al., 2021). Este conjunto de conceptos, métodos, herramientas y estrategias se están desarrollando velozmente, e implican un complejo reto para el profesorado y los responsables de las actividades de formación docente en las universidades.

Algunas propuestas

La era moderna requiere enfoques disruptivos e innovadores en la formación docente universitaria. Diversos autores proponen recomendaciones para entrar a una nueva época de formación docente, la “era de la comunidad global” (Baker y Lutz, 2021; Shelton et al., 2022):

- ♦ **Priorizar las prácticas para un adecuado balance vida-trabajo.** Los límites que teníamos en nuestras tareas docentes, laborales y actividades personales fueron borrados por la pandemia de una forma que no podíamos imaginar. El trabajo a distancia, la educación remota de emergencia, la consejería y mentoría en línea, con frecuencia se siguen haciendo en el hogar, a pesar del regreso a actividades presenciales, con diversas implicaciones personales, legales, laborales, financieras y sociales (Toner et al., 2021). Una parte no trivial de las actividades del profesorado ya no implica interacciones presenciales entre personas, muchas de las reuniones de trabajo ahora ocurren en línea, al tiempo que las secuelas a largo plazo de la pandemia en los aspectos biológicos, psicoafectivos, educativos y financieros siguen causando estragos.

Es necesario apoyar al profesorado de todas las formas posibles con los recursos institucionales y crear andamiajes de soporte para evitar el desgaste profesional y la deserción. Es indispensable elaborar programas de formación docente que cumplan las necesidades de los docentes, de las instituciones educativas y la sociedad, ya que, si no alineamos estas necesidades con el uso adecuado de los recursos, no lograremos recuperar lo perdido y continuar avanzando. Debemos ser proactivos y creativos para mantener lo logrado y potenciar las capacidades de docentes y estudiantes, repensando lo que es esencial y viable, recalibrando nuestras vidas profesionales a la luz de los recursos humanos, tecnológicos y financieros disponibles.

- ♦ **Redefinir las métricas de evaluación y promoción académica.** La afectación por la pandemia en la satisfacción y productividad académica ha sido enorme, sobre todo en las poblaciones vulnerables como mujeres y minorías. Las autoridades y cuerpos colegiados académicos deben reexaminar los criterios para promoción académica, así como los sistemas de incentivos y recompensas institucionales, para colocarlos en una perspectiva que tome en cuenta las realidades de la vida académica actual. Prácticamente todas las universidades tomaron medidas emergentes durante la pandemia, extendiendo tiempos, facilitando trámites, sensibilizando la rigidez de los criterios de evaluación de los docentes, entre otras cosas. Sin embargo, conforme pasa el tiempo, es aparente que estas medidas temporales no son suficientes, y que se requiere un replanteamiento fundamental y estructural de estos sistemas que han sobrevivido el paso de las décadas. Un ejemplo concreto es la iniciativa de la Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación (DORA, <https://sfdora.org>), que propone nuevas herramientas y procesos para evaluar la actividad académica, más allá de los artículos de investigación publicados y el número de citas en revistas de alto impacto que crean una falsa sensación de objetividad, equidad y transparencia.

Una estrategia podría ser el reconocimiento de otros tipos de actividades, como trabajos que resulten de involucrarse y colaborar con la sociedad, actividades de divulgación, implementación del cambio, colaboraciones con estudiantes, entre otros. Las prioridades institucionales y las del profesorado no deberían seguir operando en paralelo o en forma divergente, es imperativo establecer procedimientos que permitan una evaluación más significativa de las trayectorias individuales del profesorado.

- ♦ **Aprovechar el involucramiento comunitario de la academia y el aprendizaje basado en la comunidad.** Es fundamental forjar comunidades de aprendizaje locales y a la distancia, que contribuyan a la misión de las universidades de formar ciudadanos comprometidos. Estas tareas tienen un potencial enorme, en las que es necesario fomentar el diálogo entre las diferentes comunidades profesionales y grupos de la sociedad, para que los estudiantes participen en actividades más allá de las paredes de las aulas.
- ♦ **Acelerar la agenda de la ciencia abierta, educación abierta, pedagogía abierta, recursos abiertos y datos abiertos** (Ossiannilsson et al., 2020). Durante la respuesta a la pandemia, los enormes beneficios de compartir el conocimiento y recursos fueron visibles. La apertura en educación constituye una plataforma natural para involucrar a la sociedad y el público en general, además de la comunidad académica.

Reflexiones finales

Los sistemas de educación superior son determinantes en la formación de los profesionales del futuro, y requieren que el profesorado, responsable de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, posea las habilidades docentes necesarias para que el proceso educativo transcurra de la mejor manera posible, con los recursos disponibles.

Los resultados finales de la formación docente van más allá de lo que se aprende en los cursos o talleres, por lo que debemos pensar en procesos y resultados más auténticos, pertinentes, holísticos, integrados y de largo plazo. Es necesario ampliar el panorama y alcance de la formación docente en las universidades, avanzar y promover la formación docente informal y en los espacios de trabajo reales, y enfocarse en los docentes como personas, para progresar en este tema tan fundamental.

Bibliografía

- Abd Kadir, E. (2022). A Review on The Role of Technology Leadership in Teaching and Learning at Higher Learning Institutions in Post COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 7(5), e001506. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v7i5.1506>
- Ahmad Zaky El Islami, R., Anantanukulwong, R., & Faikhamta, C. (2022). Trends of Teacher Professional Development Strategies: A Systematic Review. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 1-8. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628>
- Baker, V. L., & Lutz, C. (2021). Faculty Development Post COVID-19: A Cross-Atlantic Conversation and Call to Action, *The Journal of the Professoriate*, 12(1), 55-79. https://caarpweb.org/wp-content/uploads/2021/05/faculty_development_post_covid_Baker-12-1.pdf
- Balhara, K. S., Ehmann, M. R., & Irvin, N. (2022). Antiracism in Health Professions Education Through the Lens of the Health Humanities. *Anesthesiology clinics*, 40(2), 287-299. <https://doi.org/10.1016/j.anclin.2021.12.002>
- Beach, P., Favret, E., & Minuk, A. (2021). Online Teacher Professional Development in Canada: A Review of the Research. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 47(2), n2. <https://doi.org/10.21432/cjlt27948>
- Chehaybar y Kuri, E., & Ríos, M. (coords.). (1996). *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CISE-UNAM, 214 pp.
- Chehaybar y Kuri, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior: Estudio comparativo y prospectivo* (1a edición). México, Distrito Federal: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Christensen, M. K., Nielsen, K. S., & O'Neill, L. D. (2022). Embodied teacher identity: a qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 27, 577–603. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10102-0>
- Cohen, A., Steinert, Y., & Ruano Cea, E. (2022). Teaching Medical Students to Teach: A Narrative Review and Literature-Informed Recommendations for Student-as-Teacher Curricula. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 97(6), 909-922. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004608>
- Cook, D. A., & Steinert, Y. (2013). Online learning for faculty development: a review of the literature. *Medical Teacher*, 35(11), 930-937. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.827328>
- Fallis, D., Irwin, S., Cervero, R., & Durning, S. (2022). Frameworks to Guide Faculty Development for Health Professions Education: A Scoping Review. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 42(3):180-189. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000376>
- Hessen, D., & Schmelkes, S. (2022). *La educación superior y los ODS. Una síntesis basada en el informe del Grupo Global de Expertos Independientes sobre las Universidades y la Agenda 2030*. Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO. <https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *J Digital Learn Higher Ed*, 29(4), 127-140. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Ko, Y. C., Hsieh, M. J., Cheng, A., Lauridsen, K. G., Sawyer, T. L., Bhanji, F., & Greif, R. (2022). Faculty Development Approaches for Life Support Courses: A Scoping Review. *Journal of the American Heart Association*, 11(11), e025661. <https://doi.org/10.1161/JAHA.122.025661>

- Kuntz, A., Davis, A., & Fleming, E. (2022). 7 Ways the Pandemic Changed Faculty Development. *EDUCAUSE Review*, <https://er.educause.edu/articles/2022/5/7-ways-the-pandemic-changed-faculty-development>
- Lehmann, M. (2021). The use of international cooperation in faculty development of health professions education: a rapid scoping review. *Change*, 1(7), 17. https://www.researchgate.net/profile/Martin-Lehmann-11/publication/356194343_STUDY_PROTOCOL_The_use_of_international_cooperation_in_faculty_development_of_health_professions_education_a_rapid_scoping_review/links/6191a49cd7d1af224bef6ba4/STUDY-PROTOCOL-The-use-of-international-cooperation-in-faculty-development-of-health-professions-education-a-rapid-scoping-review.pdf
- Lemoine, P. A., Seneca, S., & Richardson, M. D. (2019). Resilience for faculty development in global higher education. En *Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning* (pp. 481-504). IGI Global.
- Lewis, L. D., & Steinert, Y. (2020). How Culture Is Understood in Faculty Development in the Health Professions: A Scoping Review. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 95(2), 310-319. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003024>
- Maleki, M., Alizadeh, M., Pezeshki, A., & Mafinezhad, M. (2022). Development and implementation of faculty development programs: barriers and solutions based on the literature. *Royesh in Medical Education*, 15(23), 35-44. <http://royesh.tums.ac.ir/article-1-67-en.html>
- Mok, K. H. (2022). *Impact of COVID-19 on higher education*. Paper commissioned for the World Higher Education Conference 18-20 May 2022. UNESCO. <https://www.whec2022.org/EN/homepage/whec2022-resources>
- Moore, D. E., Jr, Chappell, K., Sherman, L., & Vinayaga-Pavan, M. (2018). A conceptual framework for planning and assessing learning in continuing education activities designed for clinicians in one profession and/or clinical teams. *Medical Teacher*, 40(9), 904-913. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1483578>
- Nordquist, J., Sundberg, K., & Laing, A. (2016). Aligning physical learning spaces with the curriculum: AMEE Guide No. 107. *Medical Teacher*, 38(8), 755-768. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1147541>
- Ossiannilsson, E., Zhang, X., Wetzler, J., Gusmão, C., Hakan Aydin, C., Jhangiani, R., Glapa-Grossklag, J., Makoe, M., & Harichandan, D. (2020). "From Open Educational Resources to Open Educational Practices", *Distances et médiations des savoirs*. <https://doi.org/10.4000/dms.5393>
- O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2011). Reframing research on faculty development. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 86(4), 421-428. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31820dc058>
- Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Al-Freih, M., Dickson-Deane, C., Guevara, C., Koster, L., Sánchez-Mendiola, M., Skallerup Bessette, L., & Stine, J. (2022). *EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*. Boulder, CO: EDUCAUSE, 2022. <https://library.educause.edu/resources/2022/4/2022-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Sánchez-Mendiola, M. (2012). Educación médica basada en evidencias: ¿Ser o no ser? *Inv Ed Med*, 1(2), 82-89. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-pdf-X2007505712427039>
- Shelton, L. R., Thomason, A. R., & Hensarling, R. W. (2022). Faculty fellowship in interprofessional education: An atypical approach to faculty development. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 100528. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2022.100528>

- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). What Are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Education Endowment Foundation*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher-professional-development-characteristics>
- Sklar, D. P. (2016). Moving From Faculty Development to Faculty Identity, Growth, and Empowerment. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 91(12), 1585-1587. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001447>
- Steinert, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent. En J. Ende, *Theory and Practice of Teaching Medicine* (pp. 73-93). ACP Teaching Medicine Series. ACP Press.
- Steinert, Y., Naismith, L., & Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher*, 34(6), 483-503. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680937>
- Steinert, Y. Ed. (2014). *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>
- Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening Teachers' Professional Identities Through Faculty Development. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 94(7), 963-968. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002695>
- Steinert, Y. (2020). *Faculty development: From rubies to oak*. *Medical Teacher*, 42(4), 429-435. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1688769>
- Steinert, Y., Irby, D. M., & Dolmans, D. (2021). Reframing faculty development practice and research through the lens of adaptive expertise. *Medical Teacher*, 43(8), 865-867. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1931081>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Thomas, A., & Bussi eres, A. (2021). Leveraging knowledge translation and implementation science in the pursuit of evidence informed health professions education. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 26(3), 1157-1171. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-10021-y>
- Toner, J., Reyes, M., Schwartz, S. L., Parga, J., & Ryan, T. (2021) Emerging Issues with Remote Faculty, *Journal of Social Work Education*, 58:4, 682-692. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1957737>
- Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development*, 36:2, 325-342, <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & Kluijtmans, M. (2021). Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132, *Medical Teacher*, 43(2), 124-136. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838463>
- Whitcomb M. E. (2003). The medical school's faculty is its most important asset. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 78(2), 117-118. <https://doi.org/10.1097/00001888-200302000-00001>

