



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Trabajo colegiado entre pares y su función en la formación docente

Dra. María Luisa Madueño Serrano

Instituto Tecnológico de Sonora
maria.madueno@itson.edu.mx

Dra. Lorena Márquez Ibarra

Instituto Tecnológico de Sonora
lorena.marquez@itson.edu.mx

Mtra. Ana Karen Hurtado Espinoza

Instituto Tecnológico de Sonora
ana.hurtado88868@potros.itson.edu.mx

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

La formación docente de los profesores es un factor de incidencia para el aseguramiento de la calidad educativa porque impacta en su práctica y por ende en el aprendizaje de los estudiantes. Las universidades se preocupan por ofertar programas de formación docente desde un esquema de cursos, talleres y diplomados, sin embargo, se considera que hace falta integrar el acompañamiento entre pares como alternativa formativa. El objetivo es comprender la función del trabajo colegiado entre pares docentes, enfocado en el proceso de formación del profesorado universitario experimentado desde la práctica. La investigación fue cualitativa, se optó por la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. Participaron 96 profesores, sin formación inicial en docencia, de seis universidades de dos países latinoamericanos. Desde los resultados se identificó que los profesores recurren a sus pares como mediadores de un aprendizaje permanente derivado de la práctica, destacando la modalidad de trabajo colegiado. La acción mediadora se sostiene en un diálogo e interacción entre pares que se disponen a aprender de y con otros a partir de intereses compartidos y ante la necesidad de mejorar la docencia. Se concluye que el trabajo colegiado es un apoyo en los procesos de formación docente de quien se forma en la práctica, mientras que en la colegialidad prevalece un aprendizaje de naturaleza social. Se sugiere potenciar el aprendizaje entre pares en los sistemas de formación docente de las universidades.

Palabras clave: Formación docente, profesor universitario, trabajo colegiado.

Introducción

En el contexto global, la formación docente cobra fuerza desde hace varios años. De acuerdo con Imbernón y Guerrero (2018), los organismos internacionales hacen énfasis en la formación del profesorado como un elemento que ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza en educación superior, y como apoyo en el desarrollo profesional docente. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2009), desde el marco de su conferencia mundial de la educación superior, proclama la necesidad de ampliar la formación de los docentes a través de planes y programas aprobados; asimismo, en los aportes de la reunión de cátedras UNESCO (2014-2017) sobre la educación superior, se promulga la formación docente para la mejora de las acciones institucionales en dicho nivel educativo (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2018).

En el ámbito de la educación superior de América Latina, prevalece la preocupación por atender los desafíos relacionados con el fortalecimiento de la profesión docente. Para ello, se requiere favorecer la preparación y el grado de compromiso del profesorado, lo anterior, en el entendido que la actuación de dichos actores educativos es un factor de incidencia en la calidad educativa; por ello, se identifica la necesidad de mejorar la formación inicial de los profesores, fortalecer su formación continua, y aunado a ello, atender los sistemas de evaluación de su desempeño (Laudadío, 2015).

La formación docente del profesorado y su relación con el aseguramiento de la calidad docente, conduce a las instituciones de educación superior a gestar programas de formación para sus profesores, con la finalidad de beneficiar el desarrollo de las competencias requeridas y así contribuir al desarrollo de una mejor labor dentro del aula (Rodríguez, 2017; Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2018). En congruencia con lo antes citado, Acosta en una investigación reportada en 2017 encontró que los esfuerzos en torno a la formación docente impactan en el aprendizaje de los estudiantes, así como en la forma en la que el profesor se entrega a la práctica docente y aseguró que tanto las universidades mexicanas como las latinoamericanas viven retos asociados con la formación docente.

A pesar de los esfuerzos por promover programas en torno a la formación docente, también se presentan dificultades que es preciso atender. Aramburuzabala, Hernández y Ángel (2013) coinciden en mencionar dificultades como la escasa implicación de las instituciones, la excesiva carga de trabajo del profesorado y la resistencia al cambio por parte de los docentes. Además, se refiere la necesidad de considerar al propio docente al gestar la orientación de los programas de formación del profesorado (Imbernón 2012a), y de igual manera, se hace un llamado para analizar y reflexionar sobre alternativas de formación docente que no se limiten a la oferta de cursos, talleres o diplomados (Imbernón, 2012b; Estévez 2014; Imbernón y Guerrero, 2018).

En ese sentido, la alternativa del aprendizaje entre pares o de equipos de colaboración entre profesores es una alternativa que debe integrarse a las metodologías y propuestas de formación docente (Madueño, 2014; Imbernón, y Guerrero, 2018). Con relación a la idea anterior, Hernández y Navarro (2018) señalan que la formación

entre pares está generando un cambio de paradigma en la formación docente de los profesores, desde esta idea se reporta que el trabajo colaborativo impulsa la formación de los profesores porque facilita nuevos procedimientos formativos a partir de la reflexión crítica de las prácticas docentes en busca de innovación, lo cual permite acotar tiempos de formación y la posibilidad de aproximarse mejor hacia el aprendizajes de los estudiantes. Además, esta colaboración, como estrategia formativa, también es concebida como una alternativa que permite atender problemáticas propias de la práctica docente (Krichesky y Murillo, 2018).

Si bien se reconoce la importancia de la formación docente en las universidades de México, Chile y en otros países de América Latina, los reportes de investigación muestran que la contribución de los departamentos encargados de la formación docente suele ser escasa o baja en su frecuencia y, además, se señala que más que apoyar el aprendizaje para ser docente se prioriza el ser experto en la materia (Caballero, 2013; Acosta, 2017). Si no se resuelve a tiempo la escasa formación docente en las universidades, se corre el riesgo de restar importancia a dicha labor (Díaz, Solar, Soto y Conejero del Solar, 2015; Montes y Suárez, 2016) y ello afectará la calidad educativa, por ello, se insiste en la necesidad de velar por la formación y actualización del profesorado (Rodríguez, 2017).

Azorín y Muijs (2018) reportan que el trabajo colegiado favorece que los profesores compartan experiencias de su quehacer y refieren que dicho trabajo en la modalidad de redes de colaboración, contribuyen al intercambio de prácticas y conocimientos por medio de diversos canales de comunicación que fungen como plataforma para el aprendizaje social entre profesores.

En virtud de lo anterior, y sin restar importancia a los programas ofertados en las instituciones de educación superior, es oportuno explorar ¿Cómo se advierte el apoyo entre pares, en el proceso de formación docente que experimenta el profesor desde la práctica? En este sentido, se busca indagar su experiencia de aprender a partir de la práctica.

Objetivo

Comprender la función del trabajo colegiado entre profesores pares, en el proceso de formación docente desde la práctica.

Desarrollo

La práctica docente del profesor universitario representa un escenario de aprendizaje porque de ella emergen recursos de mediación que contribuyen a la formación docente (Madueño, 2013; Hurtado, Serna y Madueño, 2015). Al reconocer la modalidad de la formación desde una práctica, cobra sentido la postura del aprendizaje social y las aportaciones que la noción de comunidad de práctica ofrece para comprender el aprendizaje.

A partir de la postura del aprendizaje desde su naturaleza social, Wenger (2001) propone considerar ciertos supuestos clave que le dan sentido a esta concepción de aprendizaje. Por un lado, destaca un supuesto básico que sostiene que el ser humano es un ser social y cultural y por otro, destaca que el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con empresas valoradas por quien aprende; y que conocer requiere comprometerse de forma activa con el mundo, así como asumir significados que le dan sentido a dicho compromiso. En congruencia Wenger sugiere prestar atención a las acciones de los individuos en comunidad, así como a su trayectoria en contextos de práctica social, y para ello es necesario considerar que las experiencias vividas en un entorno social son un vehículo o medio que les da forma a las personas.

Al concebir el aprendizaje, desde su naturaleza social, se pone en primer plano la idea de que el ser humano aprende cuando participa en acciones situadas o prácticas específicas, las cuales se experimentan al involucrarse en una actividad y a lo largo de una trayectoria de actuación. En este sentido, la postura teórica de este estudio sostiene que aprender es un proceso de internalización del conocimiento derivado de la socialización e interacción con sujetos que tienen diferentes roles en una misma comunidad de práctica o que guardan relación con ella (Lave y Wenger, 1991).

Enfoque metodológico

La investigación es cualitativa y parte del método narrativo (Landín, Ramírez y Aréchiga, 2015) para recuperar relatos de experiencias de participación entre pares que favorecen la formación docente de 96 profesores de dos países latinoamericanos: México y Chile. La elección de los participantes fue por muestreo selectivo con base a criterios relevantes en torno al objetivo (Mallimaci y Giménez, 2006), considerándose a profesores sin formación inicial docente, dispuestos a participar, con al menos un año de experiencia en docencia universitaria de pregrado que impartían clase desde diferentes áreas del conocimiento con la finalidad de considerar participantes de diversos programas educativos. La descripción general de las seis universidades y profesores participantes se ilustra en la tabla 1.

Tabla 1. Universidades y profesores participantes

País	Universidad y campus (unidades)	Tipo de institución	Número de profesores	Experiencia docente (rango en años)
México	Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). En sus Unidades Obregón, Navojoa, Guaymas y Empalme	Pública	17	2-30
	Universidad Iberoamericana (IBERO) de Puebla	Privada	19	2-20
	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Unidad Central y Teapa	Pública	16	2-25
Chile	Universidad Católica del Maule (UCM). Campus, Talca y Curicó.	Privada	17	2-27
	Universidad del Bio Bio (UBB) de Chillán	Pública	12	2-21
	Universidad San Sebastián (USS) de Concepción	Privada	15	2-20

Nota: elaboración propia.

La recuperación de narraciones fue mediante entrevistas semiestructuradas de final abierto. Para asegurar la fidelidad de la información recuperada y obtener evidencia tangible se recurrió a la grabación de audio.

Como principios éticos se cuidó el acceso al campo, y el consentimiento informado se resguardó en los audios al desarrollar las entrevistas. Se asignó una homoclave a los participantes y se procedió con las transcripciones, esta se compone de un número secuencial asignado a cada participante por institución; le siguen iniciales en mayúscula por universidad (“TS” corresponde al ITSON, “IP” a la IBERO Puebla, “JT” a la UJAT, “CM” a la UCM; “BB” a la UBB de Chillán y, “SS” a la USS de Concepción); por último, le sigue una letra minúscula que indica el área del conocimiento, y en este caso, la “e” corresponde a educación, artes y humanidades; “c”, a ciencias sociales y económico administrativas; “i” a ingeniería y tecnología y “r” a naturales y ciencias de la salud. Como criterio de calidad se cotejó la fidelidad del contenido de las entrevistas transcritas.

El proceso de análisis de datos parte de la propuesta de Gibbs (2012) quien sugiere iniciar con una codificación a partir de la identificación de fragmentos relevantes, seguido de la determinación de relaciones de ideas comunes hasta crear categorías. Para facilitar el proceso de análisis se generaron las unidades hermenéuticas, y con base a una lectura detallada y cuidadosa, se seleccionaron las citas que recuperaban los fragmentos relevantes de los participantes, para después definir etiquetas y crear categorías con base en la relación de las unidades de análisis. Por último, se describieron los resultados y respectivas conclusiones.

Resultados

Lo resultados se describen a partir de tres categorías: la concepción de los pares como recurso mediador, ventajas atribuidas al trabajo entre pares y el trabajo colegiado entre pares en modalidad formal e informal. La descripción se complementa con fragmentos de narraciones citados con homoclaves que refieren a los participantes.

La concepción de los pares como recurso mediador

Los pares son concebidos, desde la perspectiva de los profesores, como uno de los principales medios para fortalecer su formación docente. Para el profesor universitario, que se incorpora a dar clase en pregrado o licenciatura, sin una acreditación para el desempeño de la docencia, se hace necesario buscar alternativas formativas desde su ingreso a la universidad y durante su trayectoria en ella.

De acuerdo con los resultados obtenidos, a partir de la experiencia narrada por parte de profesores de seis universidades de Chile y de México, se identificó que, en el interés por formarse como docentes, destaca la alternativa de recurrir al apoyo de sus pares docentes. Lo anterior, siempre y cuando dichos profesores cumplan con ciertas características que ellos valoran. En la figura 1 se ilustran ideas recurrentes que resumen el por qué acuden a los pares.

Los profesores advierten que desde la actividad cotidiana pueden aprender aquello que les hace falta para desempeñar mejor su docencia. En esos casos, para aprender, los participantes recurren, en gran parte y de forma

recurrente, a sus colegas docentes. Por ejemplo, los mexicanos, al relatar que aprenden de sus pares expresan: “aprendo de mis compañeros, de los profesores que tienen tiempo [y reitera] de mis colegas que tienen tiempo aquí” (9IPa); el participante 16JTn expresó: “aprendo de maestras que ya tienen más tiempo que yo”.

Figura 1. Coincidencias desde la postura de profesores chilenos y mexicanos

Motivadores del apoyo entre pares	Características de los pares mediadores
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de mejorar su función docente • Compromiso asumido con el estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes que inspiran • Son modelos a seguir • Realizan buenas prácticas • Saben guiar y compartir • Cuentan con experiencia y/o formación docente • Identificación intereses compartidos • Disposición para aprender mutuamente

Fuente: Elaboración propia.

Desde la experiencia chilena, al referir qué le ayuda a formarse dijo: “el compartir con los pares, de esa gente que sabe más, y uno también ahí agarra conocimiento interesante” (9SSn); otro profesor (5SSn) expresó que aprende de los compañeros docentes, no solo de quienes son de su área sino de profesores de otras áreas, y en ello coinciden 3SSe y 4SSn.

Al igual que para los profesores de San Sebastián, para los de la Universidad Católica del Maule también es importante recurrir a otros docentes y compartir con ellos (así lo reitera el profesor 4CMe), y en este caso, no solo se precisa la relevancia de considerar a pares de otras áreas disciplinares, sino que también se manifiesta la utilidad de trascender los muros de las instituciones gestionando la posibilidad de “aprender de colegas de otras universidades” (8CMn). En estos casos, la confianza brindada entre iguales y la respuesta positiva vivida del aprendizaje entre colegas, representa un recurso mediador para avanzar en el proceso de formarse como docentes.

Ventajas atribuidas al trabajo entre pares

Los profesores acuden a sus colegas docentes para buscar orientaciones precisas o asesoría de su parte, solicitar realimentación, juicios de opinión y para buscar o construir soluciones con relación a la práctica docente.

Desde la voz de algunos participantes se expresó que les ha ayudado “compartir con los pares [y en ese sentido, se dice que una forma de compartir es] relacionándonos con gente que sabe más, obteniendo conocimientos interesantes” (9SSn). Otro participante compartió: “trato aprender sobre las nuevas competencias que salieron en los objetos de aprendizaje pregúntale a los maestros que si saben hacer un objeto de aprendizaje” (3IPc). Con relación a lo anterior, el participante 9CMn compartió: “mis colegas siempre fueron mi principal modelo... y mi principal fuente de donde yo podía expresar mis dudas o pedirles ayuda o pedirles ideas, yo creo que siempre fueron mis colegas de quienes aprendí”.

La búsqueda de orientaciones representa una ventaja para quienes dicen aprovechar la experiencia con otros profesores que son concebidos como expertos, y en esos momentos se accede tanto a profesores de la misma institución, así como a profesores invitados. Respecto a este tipo de experiencias, el participante 5JTe dice que le ha ayudado a formarse el “*compartir con los profesores que vienen [a la universidad]*”, y por su parte, el profesor 3CMe confirma las ventajas del apoyo de colegas, y añade que recurre a profesores que forman parte de la dirección de docencia en la universidad lo cual considera de gran utilidad por la trayectoria que tienen en esa dirección y como docentes.

Con relación a la ventaja de recurrir a los pares para solicitar realimentación o juicios de opinión, sobresalen prácticas que les permiten someter a consideración de los pares un producto o desempeño. Ante la pregunta sobre cómo se aprende de los colegas, respondió: “*platicamos alguna cuestión académica, intercambiamos documentos y nos revisamos*” (5JTe); también se dijo: “*es funcional, para mejorar en la docencia, reunirme con mis pares para evaluar y mejorar mi práctica docente*” (13IPa). Se presentaron coincidencias al citar la revisión entre pares, intercambio de documentos, estrategias, ejercicios, casos de estudiantes y cómo abordarlos (1CMs; 2IPc; 5CMn 8TSi; 12JTi; 14TSe; 16IPa; 17TSc).

Trabajo colegiado entre pares en modalidad formal e informal

La dinámica de apoyo entre pares constituye una fórmula natural del proceso de formación para los docentes, desde la experiencia compartida.

Por una parte, destaca el trabajo colegiado formal, el cual parte de una intención y agenda de trabajo para tomar acuerdos en torno a las asignaturas que imparten los profesores. A este respecto, todos los participantes de la universidad mexicana identificada como TS refirieron el trabajo de academia, como alternativa de apoyo entre pares muy importante para la formación docente en la práctica. En las otras dos universidades de México se refirieron reuniones similares, aunque la etiqueta de academia como tal no se cita de manera unificada, esos encuentros por lo común se nombraron como reuniones de asignatura. Los profesores chilenos también destacan la modalidad formativa en colegiado, citándola como reuniones de profesores o asignatura, y ocasionalmente como academias.

El trabajo colegiado se gesta también en modalidad informal. Son encuentros intencionales pero que no están programados, se presentan como encuentros ocasionales suscitados desde necesidades específicas que detonan la decisión de buscar apoyo o realimentación entre pares docentes. Ejemplo de lo anterior se ve en este fragmento:

Voy a preguntarle, no sé... qué otras estrategias, claro... eso no es formal, pero lo hacemos, por ejemplo, preguntamos cómo ponderar, cómo eximir, y eso discutimos entre profesores, siempre lo discutimos, porque a veces ¡chuta! [expresión chilena] problema de copia [plagio], y ahí cómo le haces tú para que no copien y ahí empezamos con una lluvia de ideas. (1CM)

Finalmente, a partir de este estudio puede decirse que para los profesores que se forman como docentes desde la práctica, los pares docentes son un recurso clave de aprendizaje, y es cuando cobra significado el trabajo colegiado. Lo anterior, al advertir las ventajas de contar con otros docentes con experiencias valiosas para compartir, o al concebirlos como alguien con quien pueden construir nuevos aprendizajes en torno a la docencia. Ese trabajo colegiado se dinamiza más allá de lo que las instituciones promueven, y es cuando cobra sentido el interés del profesor por buscar alternativas de apoyo a partir de necesidades prácticas particulares, e independientemente si la modalidad del espacio de socialización trasciende la formalidad.

Conclusiones

La necesidad de aprender desde la práctica da sentido a la alternativa del trabajo colegiado entre profesores pares, cuando se recuperan experiencias que favorecen la formación docente. En congruencia con lo planteado por Lave y Wenger (1991), la forma docente adquirida desde las experiencias del entorno social-cultural de la práctica docente, se gesta desde el principio básico del aprendizaje social, sostenido en la interacción e intercambio de ideas, así como a partir de las construcciones o colaboración conjunta entre miembros de una misma comunidad de práctica.

Para los profesores que se iniciaron en la docencia, sin una formación inicial para el desempeño de dicha función, el apoyo entre pares es una alternativa accesible y permanente, con la ventaja que es el propio docente quien gestiona y elige aprender de y con otros, desde un esquema de trabajo colegiado en modalidades diversas. Por tanto, la colaboración y apoyo entre pares es un dispositivo de formación situado en la práctica del docente.

Se concluye que aprender entre pares contribuye a que el profesor sea un gestor importante de su formación como docente, es decir, busca la ayuda de otros para mejorar su práctica docente, dicha acción es movilizadora a partir del compromiso de su actuación, ya que como se ve en los resultados, cuando se recurre a los otros, se hace para trabajar en colegiado con la intención de construir, compartir o buscar: soluciones, estrategias, revisiones, materiales, entre otros.

Concebir a los pares como recursos mediadores fortalece la idea de potenciar procedimientos formativos prácticos, a partir de experiencias probadas que reiteran las bondades de la colaboración entre pares, como bien los precisan Hernández y Navarro (2018), Imbernón y Guerrero (2018), Krichesky y Murillo (2018) y, Azorín y Muijs (2018). De igual manera se refuerza lo propuesto por Imbernón y Guerrero (2018) sobre dar paso a modalidades sostenidas en el diálogo, el trabajo y la colaboración entre profesores, potenciando el apoyo mutuo, principalmente cuando el profesor carece de una formación inicial como docente.

Los hallazgos de este estudio confirman que la función del trabajo colegiado en la formación docente, potencia la riqueza del intercambio de experiencias y la reflexión conjunta, mismas que se sostienen desde el aprendizaje

social. El trabajo colegiado debe reconocerse como un espacio de aprendizaje entre colegas, y en este sentido cabe destacar la relevancia de este estudio, ya que es indispensable integrar la idea de la colaboración entre pares en las rutas formativas de los profesores. Por último, se sugiere ampliar estudios en este tema, y no perder de vista el tema de la formación docente como parte de la agenda de trabajo de los profesores y en el marco de las decisiones institucionales.

Referencias

- Acosta, R. (2017). *Transferencia de la formación docente universitaria: Un estudio en los docentes de las facultades de ingeniería de la universidad católica del norte (Chile)* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Chile). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129775>
- Aramburuzabala, P., Hernández, R., y Ángel, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en Educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7845
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Díaz, C. H., Solar, M. I., Soto, V., y Conejeros del Solar, M. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(28), 229-246. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a16.pdf>
- Estévez, E. (2014). Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos. En H. Muñoz (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 165-195). México: MAPorrúa.
- Gibbs, G., (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata: Madrid, España.
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 22(2), 72-90. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66363/pdf_92
- Hurtado, A., Serna, M., y Madueño, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 19(2), 215-224. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181014.pdf>
- Imberñón, F. (2012a). ¿Hay nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado? *Aula de innovación educativa*, 212, 14-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3942877>
- Imberñón, F. (2012b). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf>
- Imberñón, F., y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/271>

- Krichesky, G., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181/18925>
- Landín, M. R., Ramírez, D., y Aréchiga, K. (2015). *El método biográfico narrativo. Aportaciones y obstáculos*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/landinramirez.pdf>
- Laudadio, J. (2015). Ser profesor universitario, desafío digno de ser emprendido. *Perspectiva Educativa*. *Perspectiva Educativa*, 54(1), 163-177. doi: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.271
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- Madueño, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario* (Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana, Puebla). Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madue%C3%B1o.pdf?sequence=2
- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Montes, D. A., y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: Claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15547471004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ([UNESCO], Julio, 2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca. Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). DOI: <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2018). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. México: INEE/BID
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós: Barcelona.