



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>
Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

Rethinking educational development of university teachers from a critical Latin American perspective

María-Eugenia Bujanda-Bujanda¹

Universidad Estatal a Distancia

San José, Costa Rica

mbujanda@uned.ac.cr

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>

Volumen 16, Número 2

30 de noviembre de 2025

pp. 01-34

Recibido: 31 de mayo de 2025

Aprobado: 02 de julio de 2025

¹ Doctora en Educación, Investigadora del Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía en la UNED, 
<https://orcid.org/0009-0004-4886-1843>

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Resumen

Este ensayo aborda la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana, proponiéndola como un proyecto ético y político capaz de contribuir a superar las persistentes desigualdades que impiden el cumplimiento del derecho humano a la educación superior. Su propósito es enriquecer el debate sobre los fines, los contenidos y las metodologías de esta formación, sugiriendo orientarla hacia la transformación de las prácticas excluyentes que limitan la participación de todos los grupos sociales. Se analizan, en particular, las implicaciones de los aportes de Paulo Freire, Darcy Ribeiro y Rita Segato para pensar la formación docente como una práctica transformadora, y se presenta una agenda estratégica con cinco ejes articuladores para orientar su renovación.

Palabras clave

Enseñanza superior, universidad, personal académico docente, formación del personal docente, desigualdad social, derecho a la educación, democratización de la educación

Abstract

This essay addresses the educational development of university teachers from a critical Latin American perspective, proposing it as an ethical and political project that contributes to overcoming the persistent inequalities that prevent the fulfillment of the human right to higher education. Its purpose is to enrich the debate on the purposes, contents and methodologies of educational development programs and initiatives, suggesting that they be oriented towards the transformation of practices that limit the participation of all social groups. In particular, the implications of the contributions of Paulo Freire, Darcy Ribeiro and Rita Segato are analyzed to think about teacher training as a transformative practice, and a strategic agenda is presented with five articulating axes to guide its renewal.

Keyword

Higher education, universities, academic teaching personnel, educational personnel training, social inequality, right to education, democratization of education

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Introducción

La formación docente del profesorado universitario se ha consolidado como un campo de reflexión y acción cada vez más relevante en América Latina, en el marco de procesos de expansión del acceso a la educación superior y de transformaciones profundas en los sistemas universitarios. Habitualmente concebida desde enfoques instrumentales, esta formación requiere ser repensada desde una perspectiva crítica que reconozca su dimensión política y ética, si se desea tomar en serio el cumplimiento del derecho humano a la educación superior y la superación de las desigualdades históricas que caracterizan el acceso y el éxito académico en estas instituciones educativas.

América Latina cuenta con una poderosa tradición de pensamiento crítico sobre la educación y la universidad que puede orientar la reflexión en este sentido. Este ensayo tiene como objetivo repensar la formación docente del profesorado universitario mediante la consideración de los aportes de grandes referentes del pensamiento latinoamericano, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro y Rita Segato.

El texto se estructura en torno a cinco ejes: primero, se analiza el concepto de formación pedagógica del profesorado universitario en el contexto latinoamericano; segundo, se propone considerar la pedagogía universitaria como el campo académico que debe nutrir esta formación; tercero, se exploran los aportes de pensadores latinoamericanos críticos para repensar la educación superior en la región; quinto, se argumenta sobre la necesidad de que la formación pedagógica del profesorado universitario se enfoque en atender el desafío de las desigualdades en este nivel; y, finalmente, se presenta una agenda estratégica de tareas que

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



permitiría avanzar hacia una formación democratizadora, situada y transformadora del profesorado universitario.

Formación pedagógica del profesorado universitario

En el ámbito de la literatura latinoamericana, predomina el uso de la expresión “formación del profesorado universitario” para referirse a los procesos y los programas orientados a la profesionalización de este colectivo (Marchant, 2017; Padierna *et al.* 2018; Alanís, 2018, 2019; Torres y Navales, 2018; Herrera, 2019; Benavides y López, 2020; Pérez *et al.*, 2022; Martínez, 2021; González, 2020; Sánchez, 2023; Roderia y Walker, 2023; López y Vences, 2024).

La formación del profesorado universitario abarca tanto procesos de capacitación y de actualización continua o permanente, posiblemente los más desarrollados en la literatura sobre el tema, como la considerada de carácter *inicial* por estar dirigida a sentar las bases del ejercicio profesional de la docencia universitaria (Fernández, 2008; Bueno, 2017; Alanís 2018; Hervas y Molina, 2020; López y Vences, 2024). A esta última corresponden programas formales de especialización en docencia universitaria; es decir, carreras de grado y posgrado en este campo (Morandi, 2022).²

Se habla de formación *pedagógica* o *docente* del profesorado universitario cuando esta se centra en la preparación para ejercer la función docente (Cáceres *et al.*, 2003; Pachane, 2007;

² En Costa Rica son varias las universidades que ofrecen programas de este tipo: la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) cuenta con la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria; la Universidad de Costa Rica (UCR) ofrece la Licenciatura en Docencia Universitaria y la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria; y la ULACIT imparte la Maestría en Currículum y Docencia Universitaria. En el caso de los programas de formación permanente del profesorado universitario, la oferta de las principales universidades públicas del país es mucho más amplia.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Moscoso y Hernández, 2015; Vázquez, 2018; Curiel, 2020; Pérez *et al.*, 2020; Ríos, 2021; González, 2022; Levy y Morandi, 2022). En el contexto de una universidad atravesada por profundas transformaciones socioeducativas, tecnológicas y políticas, la formación pedagógica se considera “una herramienta indispensable e irremplazable para enseñar” (Levy, 2022, p. 14), en tanto proporciona a la persona docente las herramientas teóricas, didácticas y éticas para enfrentar la complejidad de su práctica.

Panache (2007), citando a Benedito *et al.* (1995), afirma que la formación pedagógica del profesorado universitario debe componerse de dos elementos fundamentales: pensamiento (o reflexión) y acción. La defensa del carácter reflexivo que debe poseer dicha formación deriva de la concepción de la docencia como *praxis educativa*; es decir, como una actividad que requiere mucho más que la aplicación mecánica de habilidades y conocimientos técnicos. Edelstein (2014) señala que el ejercicio docente es una práctica situada, reflexiva y crítica, la cual requiere de la capacidad de tomar decisiones pedagógicas con conciencia de su impacto en los sujetos de la educación. Esta complejidad demanda una formación que prepare para enseñar en contextos diversos y revisar críticamente las propias prácticas y representaciones.

Además de su aporte en cuestiones técnicas, la literatura destaca la función política y ética que debería cumplir la formación pedagógica. Por ello, su contenido no solo debería cubrir aspectos didácticos o metodológicos, sino también otros de carácter ético, afectivo y político-social (Panache 2007). Morandi (2022) señala que la ampliación del acceso a la universidad exige redefinir las prácticas docentes desde una perspectiva político-pedagógica comprometida con la justicia social, para lo cual se requieren tanto políticas públicas como

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

condiciones institucionales que favorezcan dispositivos de formación continua, reflexiva y transformadora. En este sentido, en este artículo se defiende que la formación pedagógica del profesorado universitario constituye una dimensión estratégica para garantizar el derecho a una educación superior de calidad, inclusiva y transformadora.

Pedagogía universitaria como referente de la formación pedagógica del profesorado universitario

La formación docente del profesorado universitario se sustenta en un campo del conocimiento específico: la pedagogía universitaria, entendida como el marco teórico y metodológico para comprender, problematizar y transformar las prácticas de enseñanza en el ámbito de la educación superior. En Costa Rica, este marco ha sido adoptado en distintos momentos por parte de iniciativas de formación del profesorado desarrolladas en diferentes universidades.³

La pedagogía universitaria puede concebirse de forma amplia como un área de conocimiento y práctica profesional que reúne saberes teóricos y prácticos, no solo relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior (currículum, didáctica, evaluación), sino con aspectos más amplios como la política educativa, el desarrollo estudiantil, la organización y gestión en educación superior y la investigación en este campo (García *et al.*, 2024).

³ El Centro de Capacitación en Educación a Distancia de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) ofertó durante largo tiempo el curso *Pedagogía universitaria para la educación a distancia*, de cumplimiento obligatorio para todo su personal docente. En la UCR existió la oferta del curso denominado Didáctica Universitaria, igualmente de carácter obligatorio para su profesorado (Jiménez y Quirós, 1992). La UNA, a su vez, tiene una larga tradición de tratamiento e impulso del tema, plasmada en su Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria (García *et al.*, 2024).

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



En una línea parecida, la Enciclopedia de Pedagogía Universitaria que elaboraron algunas personas teóricas brasileñas integrantes de la RIES-Red Sur Brasileña de Investigadores de la Educación Superior, propone el concepto de *pedagogía universitaria integradora*, y la definen como aquella que busca la interconexión de las funciones universitarias en el marco de la docencia. Morosini, la editora jefe de la mencionada Enciclopedia, afirma que esta forma de entender la pedagogía universitaria:

se diferencia de posturas que privilegian una de las funciones universitarias en detrimento de otras, en la medida en que no se pretende fortalecer una cultura de investigación alejada de la cultura de la enseñanza o incluso de la cultura de extensión. Busca la creación, implementación y promoción para la consolidación de una cultura universitaria que integre las funciones universitarias (Morosini, 2006, p. 58).

Concebida de esta manera, la pedagogía universitaria implica una interrelación de elementos asociados a las políticas educativas (Estado), al diseño curricular y a la organización de la enseñanza (institución) y a las prácticas docentes (aulas de clase).

No obstante, el campo de la pedagogía universitaria no está exento de tensiones. En su interior coexisten y se confrontan distintas racionalidades que Morandi (2022) clasifica en dos perspectivas contrapuestas: una instrumental, enfocada en el control técnico y la eficacia mediante una lógica medios-fines; y otra crítica, que concibe los procesos educativos como prácticas ético-políticas orientadas a la justicia, la democracia y la emancipación social. Estas racionalidades reflejan disputas más amplias sobre el sentido y rol de la universidad.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

En la tradición más instrumental, se ubican las visiones desarrollista y modernizadora de la universidad que surgen en Latinoamérica a partir de las décadas de los sesenta, setenta y una parte de los años ochenta del siglo XX (García *et al.*, 2024). La primera, centrada en lo económico, concebía a la universidad como instrumento de cambio social progresivo, controlado y planificado, orientado a conducir a las sociedades hacia mayores niveles de bienestar y crecimiento (García *et al.*, 2024; Carreño, 2010). Por su parte, la visión modernizadora enfatizaba la dimensión cultural, al promover la transición de sociedades tradicionales, consideradas *atrasadas*, hacia el modelo moderno definido por el norte global como un centro legítimo de poder y producción cultural.

A estas visiones de corte instrumental, se les añade, a partir de la década de los noventa, la ideología neoliberal (García *et al.*, 2024), la cual reconfigura profundamente el discurso y las prioridades en la universidad a partir de principios de eficiencia, rendición de cuentas y competitividad. Esto se refleja en un énfasis creciente en temas como la calidad medida por estándares técnicos, la gestión basada en resultados, la optimización de recursos, la acreditación de carreras y programas, y el uso intensivo de indicadores cuantitativos para evaluar el desempeño académico e institucional. Asimismo, se promueve una visión de la docencia centrada en el desarrollo de competencias encaminadas al mercado laboral y una gobernanza universitaria fundamentada en estrategias gerenciales propias del sector empresarial.

Pedagogía universitaria crítica latinoamericana

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Frente a estas visiones basadas en la racionalidad instrumental, sobresale en Latinoamérica el surgimiento de un pensamiento pedagógico crítico de amplia fecundidad e influencia global. Carreño (2010) sigue a Cirigliano en la mención de estas corrientes nacidas a partir de la década de los años setenta, conocidas como pedagogías de la liberación: Paulo Freire, en Brasil; Salazar Bondy, en Perú; Iván Illich, en México; Oscar Varsavsky, en Argentina, y Francisco Gutiérrez, en Costa Rica. Estas propuestas emergen de la crítica a la subordinación estructural de los países latinoamericanos al orden económico y cultural impuesto desde los países del Norte.

Frente a esta realidad, las pedagogías de la liberación propusieron una educación comprometida con la transformación de las estructuras de dominación. Aunque diversas en sus expresiones, compartían principios comunes: la afirmación del carácter político de la educación, la denuncia de las condiciones de alienación derivadas del contexto dependiente y una apuesta por procesos emancipadores desde modelos propios, en oposición al reformismo tecnocrático de las pedagogías desarrollistas (Carreño, 2010).

En esta sección se analizan los aportes de tres intelectuales latinoamericanos cuyo pensamiento ha tenido un impacto decisivo en la educación de la región: Paulo Freire, en un sentido amplio, y Darcy Ribeiro y Rita Segato, especialmente en el ámbito de la educación superior. A partir de sus propuestas, se examinan las implicaciones que derivan de ellas para repensar la formación docente universitaria.

Paulo Freire es uno de los principales referentes de las pedagogías críticas, tanto en América Latina como a nivel global. Si bien no abordó en profundidad la educación superior, sus

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

postulados han inspirado corrientes de formación docente crítica (Páez *et al.*, 2018; Gómez, 2024) o desarrollo profesional crítico (Kohli *et al.*, 2015; Dover *et al.*, 2019; Parkhouse *et al.*, 2023), que retoman su visión emancipadora de la educación.

En este marco, Kohli *et al.* (2015) proponen un enfoque para la formación docente inspirado en el concepto de *acción pedagógica* que desarrolla Freire en *Pedagogía del oprimido* (2005), el cual puede servir como base para diseñar procesos formativos orientados hacia la transformación educativa y social. Esta propuesta se articula en torno a las cuatro características de la acción pedagógica de Freire:

- *Cooperación*: entendida como un diálogo auténtico entre personas facilitadoras y participantes, quienes se reconocen mutuamente como sujetos activos a quienes une un objetivo común. Esta cooperación no puede estar guiada exclusivamente por fines instrumentales, sino que requiere que las personas involucradas se conecten y formen una comunidad que se nutra de actos de cuidado. Esto les permite apoyarse en la fuerza del colectivo y expresar su vulnerabilidad en el proceso de aprendizaje.
- *Unidad*: en contraposición a la fragmentación institucional, la cual acentúa el sentimiento de aislamiento en lugar de solidaridad, esta dimensión busca generar espacios formativos capaces de fomentar la cohesión y la acción colectiva, facilitando el encuentro entre quienes comparten inquietudes y desafíos comunes.
- *Organización*: implica la transformación de las relaciones pedagógicas tradicionales, al romper con jerarquías verticales y promover una cogestión horizontal del proceso formativo. Las personas participantes dejan de ser receptoras pasivas para

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



convertirse en coconstructoras activas de su formación, capaces de nombrar y gestionar sus necesidades pedagógicas y sociales. Esta horizontalidad no implica ausencia de guía, sino una redefinición del liderazgo como práctica dialógica que, lejos de imponer contenidos, moviliza el conocimiento situado del colectivo docente.

- *Síntesis cultural*: frente a los modelos formativos hegemónicos que anulan las identidades locales, esta dimensión emerge cuando las comunidades educativas analizan de forma crítica su realidad para transformarla desde sus propias visiones y necesidades. En formación docente, esto se traduce en experiencias contextualizadas donde los contenidos y metodologías no son prescritos externamente, sino que se coconstruyen a partir de las contradicciones específicas de los contextos locales. Las personas facilitadoras cumplen un rol no directivo sino problematizador, ayudando a profundizar el análisis colectivo.

Estas dimensiones tienen profundas implicaciones para la formación del profesorado universitario. Su adopción implica concebir los procesos formativos como espacios de reflexión crítica, construcción horizontal de saberes y compromiso ético-político con las comunidades y territorios. Supone abandonar la lógica bancaria y tecnocrática, consistente en seguir programas estructurados y predeterminados, para favorecer la creación colectiva de conocimiento entre personas facilitadoras y participantes, quienes analizan en conjunto y críticamente su realidad.

Por su parte, el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro publicó su libro *A Universidade Necessária* en 1969, mientras impulsaba la creación de la Universidad de Brasília, de la cual fue ideólogo

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

y primer rector. En este detalló el diseño, principios y estructura de un modelo universitario alternativo, que buscaba romper con el esquema tradicional de la universidad latinoamericana del momento. En una obra posterior, *La universidad nueva: un proyecto* (Ribeiro, 2006), inicialmente publicada en 1973, profundiza en su visión de la universidad como un proyecto civilizatorio y político, profundamente ligado a la identidad y al destino de América Latina. Ribeiro concibe la universidad no solo como un aparato técnico de enseñanza e investigación, sino como una institución con la misión de contribuir activamente a la transformación de las estructuras sociales dependientes y desiguales heredadas del colonialismo. Propone repensar la universidad como una herramienta para superar el atraso histórico y la dependencia, al servicio de un proyecto nacional autónomo y democrático.

Para ello, se debe superar el modelo universitario importado y abogar por una reforma radical que democratice el acceso, vincule el conocimiento con las necesidades de las mayorías y rompa con la fragmentación disciplinaria. Su propuesta, profundamente comprometida con el pensamiento latinoamericano, articula educación superior, cultura, política y desarrollo, en una apuesta por una universidad que no reproduzca el orden vigente, sino que lo cuestione y lo transforme.

A partir del pensamiento de Darcy Ribeiro, García *et al.* (2024) identifican tres desafíos centrales para la universidad latinoamericana:

- Epistemológico: transformar el conocimiento científico vigente, cuya utilidad se ve limitada por su dependencia de modelos externos, para desarrollar métodos de

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

investigación propios, relevantes y orientados al desarrollo de las sociedades latinoamericanas.

- Ético: promover una actitud solidaria con las mayorías, al reemplazar los valores individualistas y autoritarios del sistema tradicional por principios basados en la cooperación y la justicia social.
- Praxeológico: ir más allá de los límites institucionales y vincularse activamente con las comunidades, no como observadores pasivos, sino participando y acompañando procesos reales de transformación de sus condiciones de vida.

Las implicaciones de este triple desafío se proyectan directamente sobre la formación del profesorado universitario. En el plano epistemológico, se requieren acciones formativas que inviten a desarrollar una crítica situada a los saberes hegemónicos, a cuestionar los cánones impuestos de validación del conocimiento y a construir conocimientos contextualizados y relevantes para las realidades latinoamericanas. Por su parte, el plano ético implica asignarle a la formación el objetivo de cultivar una ética profesional comprometida con la justicia social y la equidad, capaz de reforzar la visión de la enseñanza como una práctica que no puede ser neutral ante la desigualdad. Finalmente, el plano praxeológico demanda aprender a desarrollar una docencia con sentido territorial y comunitario, conectada con la extensión universitaria y el diálogo de saberes con actores sociales.

La antropóloga Rita Segato fue la coautora de la primera propuesta de cuotas raciales en la Universidad de Brasilia en 1999, como acción afirmativa para garantizar el acceso del

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

estudiantado negro e indígena a la educación superior pública en Brasil. Además, su desarrollo teórico sobre racismo en la universidad es ampliamente reconocido.

Según la autora, este racismo opera en dos planos interconectados: a nivel local, se manifiesta en la exclusión estructural de personas estudiantes y saberes racializados –en especial afrodescendientes e indígenas– mediante mecanismos meritocráticos que perpetúan privilegios de clase y raza. A nivel internacional, el racismo adquiere una forma epistémica y geopolítica, donde las academias del Sur son sistemáticamente desautorizadas como productoras de conocimiento válido y obligadas a adoptar teorías fabricadas en el Norte.

Ambos planos responden a un mismo patrón colonial de poder que racializa los cuerpos y los saberes, al asignarles un valor según su cercanía al ideal blanco-europeo. Así, la universidad latinoamericana queda atrapada entre el eurocentrismo internalizado y la jerarquía global del conocimiento. En su trabajo titulado *Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana*, Segato (2011) identifica cuatro brechas o caminos que pueden contribuir a superar esta situación y lograr una democratización auténtica de la educación superior:

- Garantizar el derecho a la educación, lo cual supone asegurar tanto el acceso como la permanencia mediante acciones afirmativas y recursos públicos.
- Incorporar la educación en derechos humanos, haciendo hincapié en la historia de lucha y construcción colectiva que hay detrás de ellos y la responsabilidad activa que todas las personas tienen para su expansión.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

- Incorporar un pluralismo real y cotidiano en las prácticas institucionales, con el fin de asegurar que las relaciones interpersonales reflejen respeto, inclusión y dignidad, y no reproduzcan jerarquías de raza, clase, género u orientación.
- Ampliar el control social sobre contenidos y métodos, mediante el reconocimiento de los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos como coproductores de conocimiento; la adaptación de los saberes académicos a sus luchas y necesidades; y la reformulación de los planes de estudio desde un diálogo intercultural que supere el eurocentrismo y atienda a sus proyectos colectivos.

A partir del pensamiento de Paulo Freire, Darcy Ribeiro y Rita Segato, es posible delinear un horizonte transformador para la formación pedagógica del profesorado universitario en América Latina. Sus aportes invitan a construir procesos formativos profundamente anclados en las realidades sociales, políticas y culturales de la región. Esto exige repensar la docencia universitaria como una práctica ética, crítica y situada, orientada a democratizar la educación superior.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Las desigualdades como principal desafío por atender desde la pedagogía universitaria

De los aportes anteriormente desarrollados se deriva como conclusión que dar respuesta a las desigualdades constituye el principal desafío a atender desde los esfuerzos de formación pedagógica del profesorado universitario. Este enfoque implica repensar las prácticas docentes y asumir una responsabilidad activa frente a las condiciones estructurales que excluyen o marginan a amplios sectores de la población del acceso, permanencia y éxito en el sistema universitario.

A lo largo de los siglos XX y XXI, la universidad en América Latina ha evolucionado desde un modelo elitista centrado en las clases medias y altas hacia una vocación política comprometida con las mayorías populares (Socolovsky y Batthyány, 2022). Este cambio se origina en la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, cuyo *Manifiesto Liminar* impulsó transformaciones profundas en el gobierno universitario, pues promovió la autonomía, la gratuidad y la vinculación de la universidad con las necesidades sociales (Guarga, 2018).

Este ideario fue retomado y ampliado en las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES) organizadas por la UNESCO, especialmente en el 2008 y el 2018, donde se consolidó el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano, un bien público y un deber ineludible del Estado. En la III CRES (IESALC, 2018) se planteó explícitamente la necesidad de garantizar la cobertura universal para todas las personas jóvenes entre 18 y 23 años, enfatizando el acceso efectivo, la permanencia y el egreso como dimensiones centrales de ese derecho.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Costa Rica ha realizado importantes esfuerzos de ampliación de la base de población que participa en el nivel de educación superior.⁴ Según el Programa Estado de la Nación (2024), el porcentaje de personas entre 18 y 24 años que asiste a este nivel pasó del 22,1% en el 2000 al 34,3% en el 2023. Entre el 2010 y el 2022, también creció casi cinco puntos porcentuales la proporción de personas de 25 a 34 años graduadas de alguna carrera (Programa Estado de la Nación, 2023).

Además, el incremento en el acceso a la universidad de personas jóvenes de 18 a 24 años entre el 2015 y el 2020 se asoció a una mayor participación de estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos. Sin embargo, esta tendencia no es estable, pues entre el 2021 y el 2022 se estanca la matrícula de estudiantes provenientes de estos hogares y aumenta la de los hogares con ingresos medios y altos (Programa Estado de la Nación, 2023).

Asimismo, se observan brechas persistentes de tipo geográfico y socioeconómico. Por ejemplo, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) a partir de datos la Encuesta Nacional de Hogares 2023, mientras que a nivel nacional el 30 % de las personas entre 25 y 39 años ha concluido estudios superiores, ese porcentaje baja al 20,76 % en la región Huetar Norte y al 17,72 % en la Huetar Caribe.

En resumen, a pesar de los logros en la ampliación del acceso a la educación superior, todavía hay brechas por atender y no solo en cuanto a ingreso al sistema sino también en términos de permanencia y graduación. En este sentido, Rodríguez y Artavia (2021), en su estudio sobre

⁴ Las cifras que se aportan abarcan tanto la educación superior pública como privada.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

diferencias en el rendimiento académico en la UNA, encontraron que el estudiantado con mejor desempeño académico suele proceder de zonas con un índice de desarrollo social medio-alto; dispone de condiciones para dedicarse exclusivamente al estudio; proviene de hogares compuestos por jefe y cónyuge con un clima educativo alto; y reside en viviendas con adecuada infraestructura.

Otra investigación también realizada con población estudiantil de la UNA, sobre deserción en el primer año de carrera, mostró que los índices de abandono fueron más elevados entre el alumnado proveniente de instituciones educativas con menores oportunidades educativas y de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Rodríguez y Zamora, 2021).

Por ello, autores como McCowan (2007), para el caso brasileño, y Ezcurra (2011), en su estudio sobre tendencias globales, han señalado que la ampliación del acceso a la educación superior, lejos de garantizar condiciones de justicia, suele ir acompañada de elevados niveles de fracaso académico y exclusión dentro de las propias instituciones. Para describir esta paradoja, han empleado expresiones como *expansión sin equidad* e *inclusión excluyente*, respectivamente.

Ezcurra (2011) afirma:

(...) en el marco de una masificación extraordinaria y persistente de la educación superior en el mundo, irrumpe una tendencia estructural y nodal: altas tasas de *fracaso académico* y *abandono*, en perjuicio de vastas franjas sociales en desventaja – desfavorecidas en la distribución de capital económico y cultural–. Una inclusión

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



excluyente. Así, se abren *brechas de graduación*, que son *brechas de clase*, muy agudas. Una problemática de orden global (p. 9).

Esta autora atribuye estas brechas a dos elementos. Por un lado, a las diferencias que presentan las personas estudiantes en términos de capital cultural, algo que confirma Mella (2024) en su estudio sobre desigualdad de acceso a la educación superior y privatización del sector en doce países latinoamericanos: “son las barreras socioculturales las que continúan infranqueables, determinando los patrones de acceso no sólo a la educación superior, sino que al mejor tipo de educación superior” (p. 519).

También coincide con las investigaciones de García y García (2022, 2024), investigadores del Centro Agenda Joven en Derechos y Ciudadanía de la UNED de Costa Rica, quienes han logrado determinar la estrecha relación entre el clima educativo del hogar (medido por años de escolaridad, asistencia a educación formal, etc.) con la permanencia en la secundaria académica diurna, nivel en el que se originan las desigualdades que limitan las oportunidades de acceso y éxito en la educación superior.⁵

La segunda posible causa es el propio entramado institucional de las universidades, basado en “prácticas históricamente construidas para enseñar e investigar con pocas personas”

⁵ La desigualdad se origina antes de la llegada a la educación superior. Fernández (2024) señala que el hecho de que solo el 20 % de las personas jóvenes de bajos ingresos accedan a la educación superior, frente al 75 % de quienes cuentan con mayores recursos económicos, se explica porque un alto número de ellas carece del requisito indispensable para acceder a la universidad: en el 2023, el 50 % de las personas jóvenes de 18 a 28 años del quintil más pobre no había completado este nivel, algo que solo presentó el 7 % de personas jóvenes del quintil más rico.





(Morandi, 2022, p. 83). Lo anterior lleva a plantear la necesidad de revisar cuáles son las prácticas excluyentes que aún persisten en el sistema y cómo se podrían transformar:

Es entonces la propia Universidad la que debe ser repensada en su lógica y mecanismos organizacionales internos de manera que garantice la efectividad del acceso, pero también de la permanencia y el egreso. Es necesario interrogarnos acerca de: ¿bajo qué condiciones se hace efectivo el derecho a la educación?, ¿qué dimensiones del entramado institucional reproducen o incluso profundizan las desigualdades en las trayectorias estudiantiles?, ¿cuáles son las formas de estructuración de la enseñanza que configuran condiciones para la inclusión/exclusión? (Cruz y Morandi, 2021, p. 24).

También en Sudáfrica, donde desde mediados de la década anterior se gestó un importante movimiento estudiantil por la descolonización de la universidad, un grupo de personas académicas activas en un campo que denominan “desarrollo académico” o “educativo”,⁶ el cual podría equivaler a lo que en este ensayo se ha planteado de manera amplia como pedagogía universitaria, están investigando y construyendo teoría en ese sentido (Shay, 2012; Ashwin, 2022; Boughey, 2022; McKenna *et al.*, 2022).

Inspirada en los planteamientos de Suellen Shay (Blackie y Luckett, 2022), esta comunidad de investigación se encuentra enfocada en la construcción de conocimiento conceptual y empírico que permita comprender y resolver los problemas que enfrenta la educación superior, entre los

⁶ Shay define el desarrollo educativo como “una gama de prácticas de desarrollo e investigación destinadas a la profesionalización de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, comúnmente asociadas con diversas formas de desarrollo del estudiantado, profesorado, currículo y políticas” (2012, p. 311) (traducción propia de la autora).





Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

cuales se destaca promover una mayor justicia social y epistémica, y lograr que la universidad deje de estar pensada para una minoría y resulte funcional para la mayoría de la población que, en el caso de Sudáfrica, representa al estudiantado negro. Específicamente proponen considerar las tres dimensiones de la justicia social de Nancy Fraser, como marco para orientar los esfuerzos hacia una universidad más justa (McKenna *et al.*, 2022):

- Distribución: acceso equitativo a la educación superior y al conocimiento poderoso dentro de esta.
- Reconocimiento: respeto y promoción de las ideas, valores, modos de representación y comunicación de todos los grupos sociales; inclusión de distintos tipos de conocimientos poderosos dentro de la academia.
- Representación: escucha y apertura de espacios de participación en la toma de decisiones para distintos sectores.

Agenda de tareas clave para repensar la formación pedagógica del profesorado universitario

A partir de lo planteado, se pueden identificar implicaciones relevantes para repensar el propósito de la formación pedagógica del profesorado universitario. Las ideas desarrolladas respaldan la necesidad de una formación de carácter crítico, que trascienda la preparación técnica orientada en exclusiva a operar dentro de los márgenes del currículo y las normativas institucionales. Por el contrario, abogan por un enfoque transformador que habilite al profesorado para impulsar los cambios necesarios para garantizar el éxito académico del estudiantado (dimensión distributiva); acoger una mayor diversidad epistémica (dimensión del

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



reconocimiento); y ampliar la participación estudiantil en las decisiones curriculares y pedagógicas (dimensión de la representación).

Por tanto, se puede formular una agenda de tareas estratégicas para repensar la formación pedagógica del profesorado universitario, estructurada en torno a cinco ejes articuladores:

- Reconceptualizar la formación docente universitaria como un proceso situado y político. Esta reconceptualización debe partir de tres premisas: a) comprender la formación más como un derecho colectivo que como un deber individual; b) reconocer su carácter ético-político, más allá de lo meramente técnico e instrumental; y c) adoptar un enfoque integral que abarque programas formativos de carácter inicial para el profesorado novel, así como procesos de desarrollo profesional continuo a lo largo de la trayectoria docente.
- Adoptar la pedagogía universitaria integradora como núcleo del currículo de los procesos de formación docente, y dirigirla hacia la atención de los tres desafíos estructurales –epistemológico, ético y praxeológico– que enfrenta la universidad para ejercer su rol de transformación social. Esto implica formar docentes capaces de generar conocimiento contextualizado, con responsabilidad social y un fuerte vínculo territorial y comunitario.
- Considerar la superación de las desigualdades educativas como una prioridad que atañe también a la formación docente. Esta debe habilitar herramientas conceptuales y metodológicas para analizar de forma crítica las estructuras de exclusión en la universidad y promover la justicia epistémica, social y representativa. Esto requiere

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



revisar las prácticas institucionales y pedagógicas desde una perspectiva de derechos, y promover la inclusión no solo como acceso, sino como transformación estructural.

- Diseñar experiencias formativas basadas en una pedagogía crítica dialógica, que pueda retomar el concepto de acción pedagógica de Paulo Freire y sus cuatro componentes: *cooperación, unidad, organización y síntesis cultural*. Estos principios inspiran nuevas metodologías basadas en la horizontalidad, la construcción colectiva del conocimiento, la integración de saberes locales y la participación del profesorado como sujeto histórico de transformación.
- Fortalecer la producción de conocimiento crítico sobre pedagogía universitaria y formación docente, mediante la consolidación de comunidades académicas comprometidas con epistemologías latinoamericanas y plurales. Esto incluye impulsar políticas institucionales que reconozcan la docencia como actividad académica de pleno valor, fomentar redes de investigación-acción y crear espacios sistemáticos para el debate pedagógico y la reflexión colectiva sobre la práctica.

Conclusiones

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana supone asumirla como un proyecto político, ético y pedagógico comprometido con el derecho a una educación superior democrática, justa y transformadora. Esta perspectiva reconoce que la docencia universitaria no es una práctica técnica neutral, sino una actividad situada que interpela a quienes la ejercen a tomar posición frente a las profundas

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

desigualdades estructurales que atraviesa las sociedades y los sistemas educativos de la región.

América Latina ha producido un pensamiento pedagógico propio y poderoso, caracterizado por su apuesta por la educación como proceso emancipador y por su solidaridad con los sectores históricamente excluidos. Este legado convoca a construir una pedagogía universitaria orientada más a la transformación que a la mera adaptación, y a entender la formación docente como un derecho colectivo y una condición indispensable para el fortalecimiento de la función social de la universidad.

Frente a las racionalidades instrumentales que reducen la formación docente a la capacitación técnica para una enseñanza eficiente, el enfoque crítico propuesto reclama reconocer los factores estructurales y simbólicos, que perpetúan las desigualdades, y revisar las prácticas pedagógicas convencionales que forman parte de ellos.

El desafío en materia de formación pedagógica del profesorado universitario no radica en resolver problemas que exceden su ámbito. Sin embargo, es posible impulsar una agenda de transformación que la afine como herramienta privilegiada para contribuir a la democratización de la universidad y al pleno cumplimiento del derecho a la educación superior.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



REFERENCIAS

- Alanís, J. F. (2018). Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, 42(2), 1-20.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v42n2/2215-2644-edu-42-02-00228.pdf>
- Alanís, J. F. (2019). Formación de profesores universitarios. Una actualización de referentes iberoamericanos. *Educere*, 23(76), 737-749.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35660459006/html/>
- Ashwin, P. (2022). Understanding educational development in terms of the collective creation of socially-just curricula. *Teaching in Higher Education*, 27(8), 979-991.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2022.2111208>
- Benavides, C. A. y López, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/12345>
- Blackie, M. y Lockett, K. (2022). Building knowledge for higher education: engaging with the legacy of Suellen Shay. *Teaching in Higher Education*, 27(8), 953-961.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2022.2128552>
- Boughey, C. (2022). Not there yet: knowledge building in educational development ten years on. *Teaching in Higher Education*, 27(8), 992-1004.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2022.2121158>
- Bueno, C. (2017). *Evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: el caso del Diploma de Formación Inicial de la Universidad de Zaragoza* (tesis doctoral).





Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/65610/files/TESIS-2018-009.pdf>

Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900/3825>

Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias de la Educación*, 20, 195-214. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9922>

Cruz, V. y Morandi, G. (2021). Educación superior, derechos humanos y género: claves para repensar la Universidad pública. En V. Cruz, M. N. López y C. Luquet (Coords.), *Transversalizar la perspectiva de género: aportes desde una experiencia colectiva en el ingreso universitario* (pp. 14-36). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1788/1769/5740-1>

Curiel, L. (2020). La educación socioafectiva en algunos programas de formación docente para profesores universitarios. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 3(51), 19-32. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/252/412>

Dover, A. G., Kressler, B. y Lozano, M. (2019). "Learning Our Way Through": Critical Professional Development for Social Justice in Teacher Education. *The New Educator*, 16(1), 45-69. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2019.1671566>

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



-
- Edelstein, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En G. Morandi y A. Ungaro (Coords.), *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (pp. 55-72). EDULP. <https://rdu.unc.edu.ar/items/261e5a28-4e63-491e-8598-ab3a9669f453>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC-CONADU. https://www.researchgate.net/publication/335537316_Igualdad_en_educacion_superior
- Fernández, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 161-187. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813010.pdf>
- Fernández, A. (2024). *Oportunidades para ingresar a la educación superior*. <https://www.academiaca.or.cr/opinion/oportunidades-para-ingresar-a-la-educacion-superior/>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- García, M., Arguedas, R. y Mora, A. (2024). Perspectivas en la formación en docencia universitaria en la UNA: contribuciones desde el CIDE. En P. Zúñiga (Ed.), *Visiones de la pedagogía universitaria desde la UNA: un legado para la educación costarricense* (pp. 19-42). EUNA. <https://euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/view/387/561/141>
- García, A. y García, J. R. (2022). Factores de los hogares asociados a la permanencia escolar juvenil en la secundaria diurna costarricense durante el período 2015-2019. En B. N. Ramos, N. G. Márquez y E. G. Manzo (Coords.), *Educación y juventudes, una mirada*

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

desde la diversidad escolar (pp. 65-80). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

[https://www.researchgate.net/publication/368810527 Factores de los hogares asociados a la permanencia escolar juvenil en la secundaria diurna costarricense](https://www.researchgate.net/publication/368810527_Factores_de_los_hogares_asociados_a_la_permanencia_escolar_juvenil_en_la_secundaria_diurna_costarricense)

García, A. y García, J. R. (2024). Desigualdad educativa: factores relacionados con la permanencia estudiantil en la secundaria costarricense. Cohorte 2015-2019. *Revista Rupturas* 14(2), 85-117. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rupturas/article/view/5414>

Gómez, J. (2024). Dimensiones de la pedagogía: en búsqueda de una pedagogía universitaria crítica y liberadora. En P. Zúñiga (Ed.), *Visiones de la pedagogía universitaria desde la UNA: un legado para la educación costarricense* (pp. 43-66). EUNA. <https://euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/view/387/561/141>

González, B. M. (2020). Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 2(54), 174-188. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/80/128>

González, B. M. (2022). Formación de profesores universitarios para formar los ciudadanos que demanda la actualidad. *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 2(58), 64-79. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/11/10>

González, B. M. (2022). Formación pedagógica del profesor universitario: continuidad y transformaciones. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 407-416.

Guarga, R. (Coord.) (2018). *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. UNESCO-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372647>

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

- Herrera, S. (2019). La formación del profesorado para la práctica de la interculturalidad en educación superior. *Revista Universitaria Del Caribe*, 23(2), 91-96. <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Caribe/article/download/691/2946/>
- Hervas, G. y Medina, J. L. (2020). Profesorado novel en las universidades catalanas: análisis de sus programas formativos. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-19. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2020.13.230614>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES 2018*. UNESCO/IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) (2023). *Encuesta nacional de hogares: resultados generales*. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. <https://admin.inec.cr/sites/default/files/2023-10/reenaho2023.pdf>
- Jiménez, K. y Quirós, T. (1992). La pedagogía universitaria en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 16(1), 17-24. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/educacion/article/view/15458/14837>
- Kohli, R., Picower, B., Martínez, A. y Ortiz, N. (2015). Critical professional development: centering the social justice needs of teachers. *International Journal of Critical Pedagogy*, 6(2), 7-24. <https://janeway.uncpress.org/ijcp/article/id/730/>
- Levy, E. (2022). El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente para una política pendiente. En E. Levy y G. Modani, *Formación docente universitaria: un desafío postergado* (pp. 11-51). CLACSO; IEC-CONADU. [**Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana**](https://biblioteca-</p></div><div data-bbox=)

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf

Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO; IEC-CONADU. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf>

López, O. y Vences, A. (2024). Formación inicial del profesor novel universitario en México: revisión sistemática. *Revista Agustina de Educación*, 3(2), 43-52. <https://revistas.unsa.edu.pe/index.php/rae/article/view/188>

Marchant, J. C. (2017). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes* (tesis de doctorado). Universidad de Leiden. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/46488>

Martínez, D. (2021). Orientaciones actuales en la formación continua del docente universitario. *RECIDE Revista Científica del Centro de Investigación y Desarrollo*, 1(1), 66-74. <https://www.utic.edu.py/revista.recide/index.php/revistas/article/view/5>

McCowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current Policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53(5), 579-598. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1547075/1/McCowan2007Expansion579.pdf>

McKenna, S., Hlengwa, A., Quinn, L. y Vorster, J. (2022). From affirmative to transformative approaches to academic development. *Teaching in Higher Education*, 27(8), 1005-1017. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2022.2119077>

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



-
- Mella, C. (2024). Privatización y desigualdad de acceso en educación superior en América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(2), 497-524.
<https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v36i2-sg-13>
- Morandi, G. (2022). Pedagogía Universitaria y Formación Docente: legados, compromisos y desafíos pendientes. En E. Levy y G. Modani, *Formación docente universitaria: un desafío postergado* (pp. 53-104). CLACSO; IEC-CONADU. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf>
- Morosini, M. C. (Ed.) (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. INEP/RIES. https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf
- Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 140-154. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces11315.pdf>
- Pachane, G. G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 119-132. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n143/v36n143a8.pdf>
- Padierna, J. C., Benjumea, M. y Urrego, L. (2018). La formación permanente del profesor universitario en Iberoamérica: una revisión crítica. *Lúdica Pedagógica*, 27, 59-72. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LP/article/view/9446>
- Páez, R. M., Rondón, G. M. y Trejo, J. H. (Eds.) (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO; CRESUR.

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Parkhouse, H., Senechal, J. y Severson-Irby, E. (2023). Laying a foundation for critical professional development through a research–practice partnership. *Professional Development in Education*, 49(4), 725-738.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2023.2193198>

Pérez, L., Massón, R. M. y Torres, T. (2020). La formación profesional pedagógica del profesor universitario. Estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n1/0257-4314-rces-39-01-e4.pdf>

Pérez, A., Mauri, T. y Colomina, R. (2022). Programas de formación del profesorado universitario en Chile: características, propósitos y enseñanza de la reflexión. *Foro Educacional*, 39, 7-36.

<https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducacional/article/view/3162>

Programa Estado de la Nación (PEN) (2023). *Noveno Informe Estado de la Educación*. PEN; CONARE. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf>

Programa Estado de la Nación (PEN) (2024). *Estado de la Nación 2024*. PEN; CONARE. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2024/11/PEN_informe_estado_nacion_2024.pdf

Ribeiro, D. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Fundación Biblioteca Ayacucho. <https://archive.org/details/ribeiro-darcy.-la-universidad-nueva-un-proyecto-2006/page/n1/mode/2up>

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

-
- Ríos, M. (2021). Reflexión sobre la praxis como eje de la formación pedagógica del personal docente de la Universidad Nacional. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 177-199.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/16009>
- Rodera, J. y Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo*, 4(1), 46-72.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/6106>
- Rodríguez, M. y Artavia, A. (2021). Reproducción social en el rendimiento de estudiantes en la educación superior. Caso de la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, 171, 75-93.
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/sociales/article/view/49239>
- Rodríguez, M. y Zamora, J. A. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Uniciencia*, 35(1), 19-37.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/uniciencia/v35n1/2215-3470-uniciencia-35-01-19.pdf>
- Sánchez, T. (2023). Formación de profesores universitarios: una analítica descriptiva. *ETD- Educação Temática Digital*, 25, 1-20.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8673033/32497>
- Segato, R. L. (2011). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. *Observatório Da Jurisdição Constitucional*, 1(1).
<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/685>
- Socolovsky, Y. y Batthyány, K. (2022). Que se pinte de pueblo. En E. Levy y G. Modani. *Formación docente universitaria: un desafío postergado* (pp. 7-10). CLACSO; IEC-CONADU.
<https://biblioteca->

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons



Vicerrectoría de Docencia
Área de Extensión y Divulgación
Instituto de Gestión de la Calidad Académica
Co-creando Excelencia ✓



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: revistacalidad@uned.ac.cr

repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf

Shay, S. (2012). Educational development as a field: are we there yet? *Higher Education Research & Development*, 31(3), 311-323.
<https://open.uct.ac.za/server/api/core/bitstreams/5f7be65e-4816-4492-ae75-c3238e91d743/content>

Torres, A. A. y Navales, M. Á. (2018). Formación Permanente del profesor universitario. Un reto actual para las Instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado*, 14(63), 123-129. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/727>

Vázquez, J. P. (2018). Una propuesta para la formación pedagógica del profesor universitario: un enfoque formativo previo. *Diálogos Pedagógicos*, 16(32), 1-29.
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/353>

Repensar la formación pedagógica del profesorado universitario desde una perspectiva crítica latinoamericana

María-Eugenia Bujanda-Bujanda

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v16i2.6141>



Artículo protegido por licencia Creative Commons