

# ¿HACIA DÓNDE QUEREMOS IR CON LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR? UNA PROPUESTA

JULIO DEL VALLE<sup>1</sup>

[jdelvalle@pucp.edu.pe](mailto:jdelvalle@pucp.edu.pe)

Pontificia Universidad Católica del Perú

Fecha de recepción: 15/11/2016

---

<sup>1</sup> En colaboración con Sylvana Valdivia y el equipo de formación docente del Instituto de Docencia Universitaria (IDU) de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



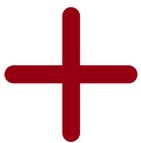
## RESUMEN

La presente propuesta contiene el modelo de formación docente que impulsa el Instituto de Docencia Universitaria (IDU) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Se ha generado a partir de una revisión del estado de la cuestión de las competencias docentes en educación superior, del diagnóstico de necesidades de actualización docente y documentos institucionales. Las características del modelo muestran una forma distinta de generar espacios de discusión e interacción de los docentes.

## ABSTRACT

This document is the educational model of the Instituto de Docencia Universitaria (IDU) of the Pontificia Universidad Católica del Perú. It reviews the state of the art of teaching competences in higher education and based on that it presents the teaching training areas of IDU. The characteristics show a different way to create spaces for discussion and interaction.

.....  
**Palabras clave: Modelo de formación, Docencia Universitaria, Enseñanza, Aprendizaje**  
**Keywords: Educational model, Higher education, Teaching, Learning**



## INTRODUCCIÓN

George Steiner, catedrático en múltiples universidades prestigiosas del mundo, cuenta que la primera vez que entró a su despacho en la universidad de Pekín se sintió perplejo: su máquina de trabajo se encontraba al costado del cubo de basura, le faltaba la mitad del teclado y el escritorio cojeaba en tres patas y media. Su perplejidad se transformó en pánico: ¿Cómo voy a poder trabajar en estas condiciones? Mientras su ánimo enfilaba lentamente hacia un estado de clara y silenciosa desesperación, alguien tocó a su puerta y entró muy educadamente. Un joven lo miraba desde la puerta y le hacía la siguiente pregunta: ¿Profesor Steiner, me he inscrito en su Seminario, me podría dar la lista de lecturas que debo estudiar? Steiner dice lo siguiente: “Ya me sentía en casa, totalmente.” (Steiner, 2016) Este texto trata de eso, justamente; trata de entender nuestra casa: el espacio de habitación, el techo que nos cobija, y las puertas y

ventanas que le dan acceso; trata de los estudiantes, es decir, de la preocupación por los aprendizajes; trata de los docentes, es decir, de lo que hacemos para que ellos aprendan, y trata, especialmente, de lo que hacemos como centro de formación docente para que el espacio de aprendizaje se genere y desarrolle de la mejor manera posible. ¿Hacia dónde queremos ir con la formación de docentes en la educación superior? ¿Qué competencias docentes queremos fomentar?

## 1. COMPETENCIAS Y PERFIL DOCENTE PUCP

Las competencias docentes han sido ampliamente estudiadas desde diversas perspectivas y autores (Eurydice, 2002; Perrenoud, 2004; Cano, 2005; Zabalza 2009). Se han identificado aproximadamente 225 modelos de competencia (Esteban y Menjívar, 2011). Esta variedad se justifica por la multiplicidad de escenarios (diferentes niveles del sistema educativo) y por la diversidad de profesores (profesores de educación inicial, de primaria, de secundaria, docentes preuniversitarios, especialistas de formación continua, dedicación a tiempo completo, tiempo parcial o esporádica a la formación, entre otros) (Mas Torelló, 2011). En este artículo, se considerarán solamente las competencias de los docentes de educación superior. Cabe precisar que utilizamos el término competencia como un saber actuar docente en situaciones que integran de forma reflexiva, creativa y estratégica diversos recursos cognitivos, actitudinales y pragmáticos orientados al aprendizaje.

Uno de los principales aportes sobre este tema proviene de Zabalza (2009), quien plantea diez competencias en las cuales el profesorado universitario debe ser capaz de desempeñarse:

- **Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Esto supone diseñar y desarrollar el curso a su cargo, considerando los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular, su visión de la disciplina y su didáctica y, las características de los estudiantes y los recursos disponibles.
- **Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.** Si bien esta competencia está relacionada a la de planificación el autor, la diferencia en tanto implica ser capaz de seleccionar buenos contenidos, es decir escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los alumnos, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos que se tienen a disposición, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes.
- **Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.** Corresponde apunta a la gestión didáctica la información o las destrezas que se pretenden transmitir a los estudiantes.
- **Manejar las nuevas tecnologías.** Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible, y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. La incorporación de las nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria.
- **Diseñar la metodología y organizar las actividades.** En esta competencia se integran la toma de decisiones de los docentes para gestionar el desarrollo de sus actividades. Si bien parece solaparse con la competencia de planificación, esta competencia enfatiza en la organización del espacio, la selección del método pertinente y de las tareas instructivas.
- **Comunicarse - relacionarse con los alumnos.** Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias. La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.
- **Tutorizar.** Esta competencia hace referencia a la capacidad del docente para seguir y

guiar el proceso de aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.

- **Evaluar.** Constituye la parte de la actividad docente que tiene más fuerte repercusión sobre los alumnos. Esta se refiere al conocimiento del docente en relación a cómo evaluar, a través de qué instrumentos, cuándo aplicarlos y por qué. La evaluación se identifica como el recojo y análisis de información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de manera que le permita tomar decisiones.
- **Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.** Hace referencia al análisis sobre los diferentes factores que afectan la didáctica universitaria en cada ámbito disciplinar.
- **Identificarse con la institución y trabajar en equipo.** Esta es una competencia transversal. Esta cualidad profesional hace referencia a la cooperación, el trabajo en equipo y la colegialidad para conseguir fines institucionales.

Por otro lado, la revisión del texto de Bain (2007) denominado *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad* señala que existen tres áreas que caracterizan el desempeño del buen docente universitario:

- **Dominio disciplinar.** No solo es un buen profesional, sino que tiene una comprensión reflexiva sobre su propia disciplina, sabe “traducirla” en aprendizajes, comprende las relaciones entre distintos conceptos, distingue con claridad lo sustantivo de lo accesorio, sabe en qué aspectos encontrará típicamente dificultades un estudiante.
- **Generación de entornos para el aprendizaje.** Sabe hacer de la experiencia de llevar un curso un “entorno para el aprendizaje crítico natural”, es decir, enfrenta a los estudiantes a problemas

reales o realistas importantes en la disciplina, les plantea de forma accesible situaciones reales propias de su campo, y les proporciona el apoyo, la información, los recursos para que ellos mismo generen maneras de explicar, comprender y actuar frente a esas situaciones. La clase es como una “simulación” de la experiencia de ejercer la profesión, en la cual ellos pueden equivocarse y recibir retroalimentación para la mejora.

- **Comunicación.** Un curso es, sobre todo, una situación comunicativa en la cual no solo el docente presenta información, sino que es consciente de que los estudiantes están generando su propia comprensión y, por lo tanto, está atento a sus reacciones, los invita a intervenir, participar. Un buen docente genera un clima de confianza, transmite expectativas altas y realistas, y entiende que la evaluación no es solo poner una nota, sino proporcionar retroalimentación sobre el desempeño.

Por su parte, en el Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Perú se pueden identificar ciertas características del rol docente, entre las cuales destacan la alta capacidad académica y profesional, la honestidad intelectual, el compromiso institucional, y el diseño y la conducción de las actividades de enseñanza para el aprendizaje.

Finalmente, la Dirección Académica del Profesorado (DAP) de esta misma casa de estudios propone dos áreas de desempeño:

- Dominio disciplinar y apertura al diálogo interdisciplinar y multidisciplinar, el cual hace referencia al manejo y sustento del conocimiento disciplinar a partir de una actualización constante que favorezca su desarrollo profesional y el ejercicio de su docencia
- Enseñanza, la cual abarca el diseño del proceso de enseñanza y aprendizaje de los cursos en el marco del modelo educativo de la PUCP y

el empleo eficiente de metodologías y recursos. Además, comprende la elaboración de un sistema de evaluación que permita verificar los aprendizajes, el desarrollo de un ambiente favorable para el aprendizaje y la vinculación de los temas del curso con la realidad social. Todo tiene el propósito de aportar a una formación integral.

Sobre la base de estas ideas fundamentales, el IDU propone seis líneas de formación, las mismas que orientarán tanto las acciones como las características de nuestro modelo de formación. En el siguiente apartado se desarrollarán las líneas de formación docente.

## 2. LÍNEAS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL INSTITUTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA PUCP

En primer lugar, la línea de formación **“Planificación”** promueve que el docente planifique estratégicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, organice los contenidos, las estrategias de enseñanza y el sistema de evaluación en función de los logros de aprendizaje que se quieren alcanzar en el curso y tomando en cuenta las características de los estudiantes, su estilo de enseñanza y el modelo educativo de la universidad.

La línea de formación **“Metodologías de enseñanza y aprendizaje”** se enfoca en que el docente seleccione y emplee diversos procedimientos y métodos de enseñanza de modo consciente y estratégico para que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes. La tercera línea de formación, **“Recursos Pedagógicos: TIC”** favorece que los docentes adquieran las habilidades básicas para seleccionar y emplear eficientemente las herramientas que ofrece las tecnologías de la información y la comunicación para la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Encuarto lugar, la línea de formación **“Comunicación”** fomenta que el docente se comunique asertiva y eficientemente con los estudiantes de forma verbal y no verbal durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los motiva a promover estas habilidades en clase, estimular la participación y generar un clima de confianza.

En quinto lugar, la línea de formación **“Evaluación”** contribuye a que el docente diseñe sistemas de evaluación en base a criterios, y proponga técnicas e instrumentos acordes con los logros de aprendizaje esperados en el curso.

Por último, la línea de formación **“Compromiso docente”** se orienta a promover la reflexión sobre la propia práctica, el estilo de enseñanza, así como el desarrollo del vínculo emocional entre el docente y el estudiante. Además, profundiza en la importancia de la motivación para generar condiciones que favorezcan la autonomía en el proceso de aprendizaje.

## 3. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE

El Instituto de Docencia Universitaria reconoce que el docente posee un alto dominio disciplinar, y orienta sus esfuerzos hacia el desarrollo de aquellas competencias que le permitan desenvolverse con la habilidad pedagógica necesaria para enseñar y hacer que otros aprendan de manera crítica, reflexiva y contextualizada. Para ello, se desarrollan cuatro estrategias de formación docente: Comunidades Docentes, Programa de Observación y Acompañamiento, Programa de Acogida a los Nuevos Profesores PUCP y Cursos y Talleres.

Nuestro modelo de formación docente se sustenta tanto en la literatura como en la experiencia de trabajo, y se evidencia principalmente en los cursos y talleres.

En primer lugar, está **la reflexión sobre la propia práctica docente**, la cual es un requerimiento fundamental para regular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos (Aramburuzabala, Reyes Ángel-Uribe, 2013). En tal sentido, se plantean actividades y preguntas que contribuyan a que el docente identifique aquello que hace, formule justificaciones, identifique los fundamentos de sus prácticas para que, finalizado el análisis, evalúe que podría mantener o cambiar en las mismas.

Por su parte, **la autonomía en el proceso de formación** se vincula estrechamente con el paradigma centrado en el aprendizaje (Biggs, 2006; Samuelowicz y Bain, 2001), el cual tiene como objetivo generar un cambio en los conceptos y esquemas mentales de los que aprenden, en este caso los docentes en formación. En ese sentido, la participación y rol activo del docente en formación es fundamental para generar aprendizaje y se evidencia a través de la generación de entornos de reflexión, comunicación de los logros de aprendizaje esperados, entre otros.

Otro aspecto es **el reconocimiento del rol estratégico del docente**, el cual es una idea fundamental del modelo de formación del IDU y sostiene el reconocimiento del profesor como estrategia del aprendizaje en cuanto es el encargado de orientar de manera consciente y reflexiva los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se plantean actividades que permitan empoderar al docente en dicho rol y posicionarse como estrategia que articula el qué enseñar, el cómo enseñar y el cómo evaluar.

Además, se toma en cuenta **la contextualización de la experiencia de formación**, el cual es un aspecto clave, pues se generan entornos de aprendizaje en el ámbito de la clase a nivel universitario y se otorga valor a las experiencias previas de los docentes para iniciar la reflexión sobre sus propias prácticas docentes. Esta característica se visibiliza cuando al iniciar el proceso de diseño o rediseño de

los materiales, se toman en cuenta las expectativas e intereses de los docentes a través del proceso de inscripción; tal como señalan Candelo, Ortiz, Unger (2003) “Aplicamos lo aprendido más fácilmente si lo que se aborda en un taller trata los problemas que son de nuestro interés”.

Además, en la mayoría de los cursos y talleres se presentan ejemplos de experiencias de docentes universitarios que han aplicado exitosamente lo aprendido. Este aspecto es fundamental dado que, de acuerdo a los modelos de formación docente, existe una mayor valoración e interés por parte de los docentes de considerar aquello aplicado por un colega par (Bell y Mladenovic, 2008).

En quinto lugar se encuentra **la socialización de experiencias entre docentes universitarios**, la cual consiste en generar espacios en los cuales los profesores intercambian sus experiencias en el ejercicio del rol docente, y comparten conocimiento sobre la planificación y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos espacios favorecen el aprendizaje y la retroalimentación entre pares.

En sexto lugar, se considera **la promoción de la motivación**, la cual se define como el proceso que da energía y dirección a la conducta (Reeve, 2010). En el ámbito académico la motivación genera, dirige y sostiene aquello que hacen para aprender (Ambrose et al., 2010). Desde el IDU, sostenemos que la motivación no es un elemento que ya está dado, sino que se puede promover a través de diversas estrategias en los espacios de formación, como proveer explicaciones racionales a los docentes, evitar el uso de lenguaje expresiones como “deben” o “tienen” para referirnos a aquellas prácticas que pueden incorporar, sino más bien reemplazarlas por enunciados como “les sugiero...” o “los invito a...”. La retroinformación personalizada también contribuye a la motivación.

Por último, el IDU promueve **la aplicación de la metodología y de los recursos pensados para**

**el aprendizaje**, el cual consiste en establecer una coherencia clara entre las estrategias didácticas que se proponen y la formación recibida (Marcelo, 1994). A través de la aplicación de las mismas, los docentes pueden comprender mejor sus características, usos, ventajas y desventajas así como adoptar una postura crítica frente a ellas. Por ejemplo, en un taller de Estudio de Casos, se desarrolla esa misma estrategia.

Asimismo, los recursos también constituyen un aspecto importante dentro del proceso de formación porque son elementos de apoyo para favorecer el aprendizaje. Con este propósito, se diseñan y entregan materiales de aprendizaje como por ejemplo infografías, videos, lecturas, autoinstructivos y guías que respondan a las necesidades de los docentes universitarios y tomen en cuenta información relevante recogida de las investigaciones. Estos también se ponen a disposición en la plataforma virtual o en la página web institucional, de manera que el docente puede decidir cuándo, cómo y dónde leer la información (Ferro, Martínez y Otero, 2009). Además, se fomenta el acceso rápido a la información de forma eficiente mediante las distintas fuentes informativas existentes en la red (Lara y Duarte, 2005).

#### 4. CONTRIBUCIONES Y LIMITACIONES

La docencia en la Pontificia Universidad Católica del Perú constituye una parte fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nuestra universidad entiende la búsqueda de la calidad como un compromiso con la docencia, por ello, se propone contar con una plana docente alta capacidad académica y profesional en cada una de las diversas disciplinas. En ese sentido, el IDU, atendiendo a las competencias que los docentes requieren desarrollar, plantea las estrategias de formación docente. Este, se ha diseñado tomando en cuenta un conjunto de características que se ajustan a las necesidades e intereses de la plana

docente y a las expectativas institucionales. Así, se busca propiciar espacios de reflexión entre las personas interesadas en la docencia universitaria y servir de referencia a los diferentes centros de formación docente, cuya labor esté orientada a brindar planes de calidad para la actualización y apoyo al docente.

Ahora bien, es pertinente señalar las limitaciones del presente modelo. Una de ellas está relacionada con proceso de validación, pues aún no se ha confirmado la percepción de los docentes en relación a las características de este modelo. La otra está en relación a los cursos virtuales, pues si bien se fomenta la socialización de experiencias entre docentes universitarios, no es tan directa como sí lo es en los cursos y talleres presenciales.

#### 5. CONCLUSIONES

La docencia en la Pontificia Universidad Católica del Perú constituye una parte fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Nuestra universidad entiende la búsqueda de la calidad como un compromiso con la docencia. Por ello, se propone contar con una plana docente alta capacidad académica y profesional en cada una de las diversas disciplinas.

En ese sentido, el Instituto de Docencia Universitaria, atendiendo a las competencias que los docentes requieren desarrollar, plantea las siguientes líneas de formación: “Planificación”, “Metodologías de enseñanza y aprendizaje”, “Recursos (TIC)”, “Comunicación”, “Evaluación” y “Compromiso Docente”. Asimismo, desarrolla diversas estrategias de formación, como los cursos, talleres, programas de acogida, programas de acompañamiento y el establecimiento de comunidades docentes.

El modelo de formación docente se ha diseñado tomando en cuenta un conjunto de características que se ajustan a las necesidades e intereses de la plana docente y a las expectativas institucionales. De ese modo, destacamos la reflexión sobre la

propia práctica, el reconocimiento del rol activo del docente en su proceso de formación y estratégico dentro de su quehacer, la contextualización del espacio formativo, el intercambio de experiencias entre pares, la motivación, la metodología y los recursos para el aprendizaje.

Este modelo busca propiciar espacios de reflexión entre las personas interesadas en la docencia universitaria y servir de referencia a los diferentes centros de formación docente, cuya labor esté orientada a brindar planes de actualización y apoyo al docente, de calidad. Es importante conocer qué estamos haciendo, qué podemos compartir y establecer espacios para reflexionar sobre las características de un buen docente universitario. Una mirada reflexiva que nos ayude a autorregular la buena docencia, que parta de una mirada institucional, colectiva, y no de iniciativas aisladas y personales.

Necesitamos miradas distintas y mucha paciencia: los procesos de cambio son lentos y debemos enfrentarlos de forma crítica y reflexiva. Necesitamos también generar experiencias de aprendizaje integradoras, informadas, respetuosas de la diversidad y que reconozcan al docente y sus logros. Debemos aprender a mirarnos respetando

la identidad de cada institución, desarrollando nuestra capacidad para adaptarnos y construir modelos y formas propias de guiar y reflexionar sobre nuestras prácticas.

Finalmente, y regresando a George Steiner, apuntando esta vez al sentido de la casa que estamos fomentando construir, ante la pregunta respecto al sentido de la dedicación que uno tienen o ejerce en la vida, respondió: “Somos los invitados de la vida [...]. Ni usted ni yo hemos podido elegir nuestro lugar de nacimiento, las circunstancias, la época histórica a la que pertenecemos, un hándicap o una buena salud. Nos encontramos [...] arrojados en la vida. Y el que se encuentra arrojado en la vida tiene un deber hacia la vida, en mi opinión, la obligación de comportarse como invitado. ¿Qué debe hacer un invitado? Debe vivir entre los hombres, allá donde esté. Y un buen invitado, un invitado digno, deja el lugar en el que ha sido hospedado algo más limpio, algo más bonito, algo más interesante que como lo encontré.” (pp. 32-33). De eso se trata, creemos, en relación con la docencia y la educación en general, de contribuir a hacer de este mundo un mundo mejor desde la formación de las personas y el estímulo para el desarrollo de las ganas de saber y aprender.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSE, Susan y otros

2010 *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

ARAMBURUZABALA, Pilar y otros

2013 “Modelos y tendencias de la formación docente universitaria”. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. Barcelona, volumen 17, número 3, pp. 345- 357.

BELL Amani y MLADENOVIC Rosina

2008 “The benefits of peer observation of teaching for tutor development”. *Higher Education*. Sydney, volumen 55, número 6, pp. 735-752. Consulta: 3 de julio de 2015  
<<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9093-1>>

BAIN, Ken

2004 *What the best College Teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.

BIGGS, John

2006 *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.

CÁCERES, Maritza y otros

2003 “La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, pp. 1-14 Consulta: 3 de agosto de 2015.  
<<http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>>

CANDELO, Carmen, Gracia ORTIZ y Barbara UNGER

2003 *Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Cali

CARRILLO, Sandra

2013 *Diagnóstico de necesidades de actualización pedagógico. Resultados cuantitativos*. Lima

CARRILLO, Sandra y REÁTEGUI Luciana

2014 Diagnóstico de necesidades de actualización pedagógico. Resultados cualitativos. Lima

CANO, Elena

2005 Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó.

DECI, Ed y Richard RYAN

2000 "The "what" and "why" of goal pursuit. Human needs and self determination of behavior". Psychological Inquiry. Abingdon, volumen 11, número 4, pp. 227-268.

ESTEBAN, Rosa María y Sara MENJÍVAR

2011 Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Barcelona: Octaedro.

EURYDICE EUROPEAN UNIT

2002 Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Eurydice.

Ferro, Carlos, Ana Isabel MARTÍNEZ y Otero, María Carmen

2009 "Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles". Revista de Tecnología Educativa. Vigo, volumen 9, número 29, pp. 1-12.

GOMEZ, Viviana

2008 "La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio". Revista Pensamiento Educativo. Santiago de Chile, volumen 43, pp. 271-283.

HOFFMAN BEYER, Catharine TAYLOR y Edward GILLMORE

2013 Inside the undergraduate teaching experience. The University of Washington's Growth in Faculty Teaching Study. New York: State of New York Press.

KAHN, Peter y Lorraine WALSH

2006 Developing Your Teaching: Ideas, Insight and Action. New York: Routledge.

LARA, Pablo y Josep María DUART

2005 "Gestión de contenidos en el e-learning: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Barcelona, volumen 2, número 2, pp. 6-15.

MARCELO, Carlos

1994 Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.

MAS TORELLO, Óscar

2011 “El profesor universitario: sus competencias y formación”. Revista de curriculum y formación de profesorado. Barcelona, volumen 15, número 3, pp. 195-211.

PERRENOUD, Philippe

2004 Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.

REEVE, Johnmarshall.

2010 Motivación y emoción. Quinta Edición. México, D.F.: McGraw-Hill.

SAMUELOWICZ, Katherine y Kein BAIN

2001 “Revisiting academics beliefs about teaching and learning”. Higher Education. Queensland, volumen 41, pp. 299-325.

STEINER, George.

2016 Un largo sábado. Conversaciones con Luare Adler. Madrid: Siruela.

WEIMER, Maryellen

2010 Inspired college teaching: a career-long resource for professional growth. San Francisco: Jossey-Bass.

WALKINGTON, Jackie, Hans Peter CHRISTENSEN y Hanne KOCK

2001 “Developing critical reflection as a part of teaching training and teaching practice”. European Journal of Engineering Education. Abingdon, volumen 26, número 4, pp. 343-350.

ZABALZA, Miguel Ángel

2009 Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Nancea S.A.