

El sistema universitario y su relación con las prácticas docentes innovadoras.

(The university system and its relationship with innovative teaching practices)

Mgs. Minerva Irala Campos
Máster en Educación Superior. Contadora Pública
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Páginas 12-22

Fecha recepción: 01-08-2017

Fecha aceptación: 01-09-2017

Resumen.

La universidad del siglo XXI está llamada a crear las condiciones para fomentar un aprendizaje centrado en el estudiante y hacer uso de métodos de enseñanza innovadores en sus funciones de formación, investigación y extensión, para ello, se plantea la promoción de un profesorado con prácticas innovadoras, capaces de enseñar a aprender y a pensar a sus estudiantes. El objetivo fue describir las perspectivas teóricas sobre el sistema universitario y las prácticas docentes. La metodología fue no experimental, descriptiva, con base a artículos y libros. Los principales resultados destacan el papel de la Universidad en la generación de espacios de formación continua del profesorado dirigida a la innovación de su quehacer educativo con marcada implicancia en sus procesos de enseñanza aprendizaje; el docente está llamado a empoderarse actualizando sus competencias pedagógicas e innovando sus prácticas en el manejo de técnicas y recursos educativos propiciadores del aprendizaje autónomo de los alumnos.

Palabras clave: educación; profesor; universidad; práctica pedagógica; enseñanza

Abstract.

The 21st century university is called upon to create the conditions to foster student-centered learning and to use innovative teaching methods in its training, research and extension functions. To this end, it is proposed to promote a teaching staff with innovative practices, capable of teaching students how to learn and think. The objective was to describe the theoretical perspectives on the university system and teaching practices. The methodology was non-experimental, descriptive, based on articles and books. The main results highlight the role of the University in the generation of spaces of continuous training of teachers directed to the innovation of their educational work with marked implication in their teaching-learning processes; the teacher is called to empower by updating his pedagogical skills and innovating his practices in the management of techniques and educational resources conducive to autonomous learning of the students.

Keywords: education; teacher; college; pedagogical practice; teaching

Introducción.

Formar al profesorado como profesionales reflexivos e investigadores debe ser una prioridad para un sistema educativo que busca la mejora de su alumnado en el manejo de información compleja y la resolución de problemas de forma creativa y divergente (Fernández, Arias, Fernández, Burguera y Fernández, 2016). En efecto, la universidad del siglo XXI está llamada a crear las condiciones para fomentar un aprendizaje centrado en el estudiante y hacer uso de métodos de enseñanza innovadores en sus funciones de formación, investigación y extensión, para ello, requiere instalar una cultura pedagógica que trascienda de los métodos tradicionales de enseñanza aprendizaje a uno capaz de formar a los estudiantes como ciudadanos críticos y activos con predisposición de su conocimiento al servicio de la sociedad, esta situación conlleva a la necesidad de la reconfiguración de la práctica docente.

En este marco institucional, los docentes se convierten en mediadores, diseñadores de entornos de aprendizaje y propiciadores del aprendizaje autónomo de los alumnos, para lo que se le exigen competencias pedagógicas, manejo de técnicas y recursos educativos. Ante este nuevo planteamiento, los alumnos no pueden ser meros receptores y reproductores de los conocimientos transmitidos por el docente (Gargallo, Suárez, Garfella, y Fernández, 2011). Para afrontar esta problemática es menester que el propio sistema universitario instaure mecanismos de aseguramiento de la formación continua del profesorado reconociéndolo como el protagonista del cambio de paradigmas tendientes al desarrollo de competencias complejas en los estudiantes, la necesidad del docente de innovar sus prácticas de enseñanza aprendizaje se constituye en una tarea de primer orden que requiere del apoyo de toda la comunidad educativa vista como sistema universitario.

Si bien, mucho se ha avanzado en los últimos tiempos en la instauración de mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa a nivel mundial, aún restan desafíos que allanar, entre ellos, lograr superar las prácticas pedagógicas obsoletas y transitar desde un modelo expositivo e individualista centrado en la enseñanza del docente a un modelo constructivista y cooperativo con fuerte apego a la interacción con el alumno y con el desafío de lograr desarrollar competencias no solo de orden cognitivo sino sobre todo, de conciencia y amplitud de su marco de acción con la realidad social.

Como objetivo se propone describir las diversas perspectivas teóricas acerca del sistema universitario y las prácticas docentes innovadoras; se trazaron las siguientes preguntas como guía de la revisión: ¿Existe un modelo de universidad en particular que facilite las innovaciones de las practicas docentes? ¿Cuál es el papel de las instituciones de educación superior en la gestión del conocimiento e innovación? ¿Cuál es el rol del docente en la reconfiguración de su práctica? ¿Cuál es el alcance de la formación profesional del docente como factor de calidad educativa? ¿Qué importancia tienen las competencias pedagógicas profesionales del docente? ¿Los estándares profesionales contribuyen a un perfil docente ideal?

El modelo de Universidad como facilitador de innovaciones.

En palabras de Kerr (2001), la Universidad significa muchas cosas para muy diferente gente. En general, existe coincidencia en que cada Universidad se organiza de un modo diferente y emplea metodologías diversas para alcanzar la búsqueda del conocimiento, es la institución en la se promueven los procesos de enseñanza aprendizaje de orden superior de tipo profesionalizante, extendiéndose luego a la de formación continua.

Acerca de los modelos de Universidad, se destaca que la Universidad contemporanea se forma a partir de tres modelos bien diferenciados (Sotelo, en Rumbo, 1998):

- El modelo anglosajon, en que la Universidad esta orientada, por lo general, a educar a la nobleza y a las clases sociales dominantes como las de Oxford y Cambridge.
- La Universidad Napoleónica o Imperial, producto de la voluntad del Estado, el cual la crea para su servicio, es de tipo profesionalizante y puede considerarse el primer modelo burocratico de Universidad.
- La Universidad alemana, basada en el pensamiento filosofico idealista aleman, cuyo modelo propugna la enseñanza de conocimientos acabados, enseña a investigar; los grandes pensadores como Goethe y Kant provienen de éste modelo.

Encontrar un modelo de Universidad con la cual se determinen parametros de calidad es una utopia considerando que a lo largo del tiempo estas organizaciones sociales han sido objeto de cambios y constantes adaptaciones dirigidas a responder a las necesidades de la sociedad de cada epoca y lugar, de tal forma, que hoy día se cuenta con una diversidad de universidades con características propias; de ésta situacion se desprende que las practicas docentes estan enmarcadas a los modelos de Universidad donde un docente se desempeña como facilitador de aprendizajes y donde sus ideas de innovación de su practica se ven por tanto, condicionadas.

A su vez, la Universidad como organización con estructura organizativa posee fuerte influencia sobre las personas que trabajan en ella y, al mismo tiempo, una incidencia de las personas en las estructuras organizativas que las albergan. Un contexto organizativo nefasto hará dificiles las relaciones entre las personas y escasamente eficaz su esfuerzo para alcanzar los logros que se pretende conseguir (Santos, 2000). De ahí la importancia de trabajar por un ambiente constructivo mutuo que pueda dar respuesta a las necesidades de la institución y de las personas que laboran en ella, el esfuerzo de la Universidad debe encaminarse al aseguramiento de las condiciones para que en ella se enseñe, dotando a los docentes de los medios necesarios y la organización adecuada para el cumplimiento eficaz de su función.

Las instituciones de educación superior en la gestión del conocimiento e innovación.

Las instituciones de educación superior se configuran como un elemento estructural del desarrollo del conocimiento, puesto que son las encargadas de la formación de capital humano avanzado, contribuyendo de manera significativa a la investigación, el desarrollo y la innovación (Rodríguez, Cohen, Pedraja, Aranedo y Rodríguez, 2014). La formación del capital humano es un compromiso ineludible de las instituciones de educación superior, entre ellas las universidades desde sus funciones primordiales de docencia, investigación y extensión; el desarrollo y sostenimiento de estructuras organizativas que permitan una proyección y consolidación de la gestión del conocimiento es vital para el logro de dicha finalidad.

En la misma línea, acerca de la expansión de las instituciones de educación superior (Hou, 2012) menciona que la rápida expansión de las instituciones de educación superior a través de todo el mundo y el aumento de la orientación de la educación basada en el mercado han provocado en los estudiantes, padres, educadores, empleadores y gobernantes un mayor interés en la actual calidad académica de las universidades. En efecto, los gobiernos de diversos países dirigen sus esfuerzos hacia procesos estandarizados de aseguramiento de la calidad educativa cada vez más exigida por la sociedad, un efecto de la gestión del conocimiento que se ve cristalizada en instituciones autónomas en su mayoría, cuya función es la evaluación constante del cumplimiento de criterios elementales de calidad.

También, Avendaño, Rueda y Paz (2017) consideran que el contexto específico de las actuales universidades está marcado al menos por dos procesos: la globalización y la sociedad del conocimiento. Esto implica para las universidades una mayor dinámica en términos de actividad investigativa y, en consecuencia, las prácticas de los docentes deben estar fuertemente afianzadas con la investigación tanto formativa como productiva. En este sentido, cobra relevancia la necesidad de revalorizar el conocimiento, desarrollar la capacidad de innovación y aumentar la cualificación de los talentos humanos de primer orden en el desarrollo de las competencias, es decir, del docente que a su vez debe contar con el apoyo eficaz del sistema universitario capaz de velar por la calidad de los procesos y del producto del sistema educativo.

En cuanto al aporte de la educación superior en el desarrollo del pensamiento complejo para gestionar el conocimiento e innovar los procesos de enseñanza aprendizaje, Tobón y Núñez (2006) afirman que el reto en la sociedad del conocimiento actual, es llegar al desarrollo del pensamiento complejo en las personas, cambiando y transformando las estructuras educativas tradicionales que han priorizado la formación, en la mayoría de las veces, de un modo de pensar simple. Es así, que en esa la transformación educativa en el contexto de la educación superior, el docente universitario está llamado a innovar sus prácticas, en algunos casos incluso desaprender para incorporar nuevos paradigmas, los tiempos actuales exigen del educador su empoderamiento con conocimientos y herramientas vigentes, un

docente no alfabetizado con la dinámica del mundo actual corre el riesgo de ser desplazado.

El rol del docente en la reconfiguración de su práctica.

Los Ministros de Educación de países implicados en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) se han afirmado en la necesidad de que la universidad del siglo XXI cree las condiciones adecuadas para fomentar un aprendizaje más centrado en el estudiante y haga uso de métodos de enseñanza innovadores en ocasión de la Declaración de Bucarest (2012). Esta coyuntura universitaria europea ha puesto su mirada hacia el cambio en la cultura docente y la reconfiguración del papel de profesores y alumnos, buscando promover la ciudadanía crítica y activa dispuesta a poner el conocimiento al servicio de la sociedad (Santos, Jover, Naval, Álvarez, Vázquez y Sotelino, 2017). Es así, que en esa la transformación educativa el docente universitario está llamado a auto transformarse, a reciclarse, desaprender para incorporar nuevos paradigmas, los tiempos actuales exigen del educador su empoderamiento con conocimientos y herramientas vigentes, un docente no alfabetizado con la dinámica del mundo actual corre el riesgo de ser desplazado.

En América Latina, una de las problemáticas más relevantes para las universidades es la poca efectividad de la formación investigativa (Hurtado de Barrera, 2002). Este problema está relacionado con el perfil profesional del docente y su práctica en aula, si se considera a la investigación educativa como un factor de calidad de la educación y el sistema universitario se encuentra con la mayoría de docentes sin capacidades investigativas es de esperar que con esta debilidad el profesional docente no pueda contribuir de forma significativa en el desarrollo de capacidades complejas en sus estudiantes, y por ende, no contribuya a la innovación de sus prácticas.

En efecto, para lograr enseñanzas de calidad es de reconocer al docente como protagonista clave en el desarrollo de las competencias del perfil de salida de cada titulación por parte de sus estudiantes y es categórico que para ello la profesionalidad y experticia del docente universitario juega un preponderante papel, dejando atrás la tradicional concepción del rol del profesor como transmisor de conocimientos y del estudiante como receptor pasivo, sustituida en la actualidad por procesos complejos donde convergen la multi e interdisciplinariedad en contextos multiculturales.

Formación profesional del docente como factor de calidad educativa.

De la Orden (1988, pág. 154) ha definido la calidad de la educación como *"un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos"*. En este sentido, el sistema universitario entendido como un andamiaje de elementos que comprenden tanto, la estructura organizativa,

infraestructura edilicia y recursos, talentos humanos e insumos didácticos requieren dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de estándares de calidad que hagan posible alcanzar niveles aceptables de funcionalidad, eficacia y eficiencia con criterios pre establecidos para su control y retroalimentación constante en procura de la ansiada calidad educativa.

La formación del profesorado para Medina (1989, pág. 47) es *“la preparación y emancipación profesional docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”*. En efecto, cuando de prácticas innovadoras se trata es de reconocer que el esfuerzo debe darse en todo el plantel docente, de manera a que la sinergia sea positiva y promueva el desarrollo de capacidades complejas en los estudiantes desde las distintas áreas del saber del currículo, la formación tanto inicial como continua del docente es de vital trascendencia.

Por su parte, González y González (2007) expresan que la complejidad del nuevo rol que cumple el docente universitario plantea la necesidad de comprender su desarrollo profesional como un proceso de desarrollo personal que trasciende el dominio de conocimientos y habilidades didácticas y exige la formación del docente como persona en el ejercicio de la docencia. En efecto, el docente universitario está llamado a formarse y ejercer su práctica de forma integral, es decir, con la conjugación del componente técnico profesional relacionado a su disposición constante al cambio, la innovación y mejora de su práctica; y el componente ético inherente a su responsabilidad en la formación de los estudiantes.

En la misma línea, desde la perspectiva del rol institucional y su compromiso en la formación del docente, Torra (2013) expresa que no se asegura de que el compromiso por la mejora continua de la calidad educativa sea aceptado en igual medida por todo el equipo docente, ni por todas las instituciones. Para que el profesorado pueda mejorar su formación como docente, es muy importante su disposición, pero tanto o más lo es que las instituciones universitarias posean una oferta formativa que cubra las necesidades docentes y les ayuden a perfilar su competencia pedagógica. Por ello cabe destacar la importancia de la implicación de la institución en los planes de formación que se diseñen para el profesorado, haciendo posible que estos concuerden con el perfil de formación de la universidad y adecuados al contexto. (Montes y Suarez, 2016).

En este sentido, se hace presente de forma insoslayable el compromiso de las instituciones educativas en la formación continua de sus docentes dirigida a la innovación constante de su quehacer educativo con marcada implicancia en sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Las competencias pedagógicas profesionales

Las competencias pedagógicas profesionales son definidas como aquellas que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso enseñanza-aprendizaje en particular, en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los y las estudiantes (Addine, 2007). En efecto, al estudiar la relación entre las prácticas docentes innovadoras y el sistema universitario se hace necesario reconocer que el profesional docente debe estar dotado de competencias pedagógicas que posibiliten desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos de forma contextualizada al entorno y ámbito de actuación profesional desde una perspectiva integral de la educación.

El profesor es importante en el proceso de innovación de su propia práctica, en la línea de Hoyle (1980) el profesor es importante en tres aspectos:

- Puede ser innovador independientemente a nivel de aula.
- Puede actuar como propugnador de una innovación entre sus colegas.
- En último término, es el profesor el que tiene que realizar la innovación a nivel de aula.

En ese sentido, se hace imperiosa la necesidad de involucrar a todo el estamento docente de una institución para trabajar en la línea de innovación de sus prácticas de manera conjunta, al tiempo de aprovechar como motivadores a aquellos docentes destacados por sus ideologías determinadas que persiguen la mejora de la calidad de la enseñanza de forma autónoma y voluntaria.

Acercas de la práctica docente en su perspectiva de transformación, Freire (1990) menciona que ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera praxis. La conciencia, no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo, supone una conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica. Así pues, queda evidenciada la necesidad de transitar de las palabras a los hechos y propiciar espacios de desarrollo intencional de renovación educativa que concrete de forma sostenible la formación continua del docente con implicancia en sus prácticas.

Estándares profesionales del docente

Escudero (2006), ha realizado una agrupación de competencias y estándares en tres grandes núcleos:

- Conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social.
- Capacidades de aplicación del conocimiento: i) la planificación de la enseñanza; ii) selección y creación de tareas significativas; iii) creación de oportunidades

instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal; v) uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo; vi) el uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente; vii) la evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje.

- Responsabilidad profesional a través de: i) una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docentes.

El desarrollo de competencias según, Pozo y Mateos (2013) requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento.

De ahí que, para el desarrollo de las competencias y estándares propuestos es necesario contar con profesionales docentes altamente capacitados con dominio de los conocimientos teóricos, procedimentales y actitudinales, que sepan crear ambientes para enseñar a aprender y, sobre todo, estén cualificados para diagnosticar la situación del aula, el ritmo y el modo de aprendizaje de sus alumnos, sin olvidar incorporar el contexto sociocultural en el ámbito del aula. En definitiva, el docente necesita conjugar los conocimientos y procesos con su propia actitud hacia el cambio e innovación constante de su práctica docente sometida a una valoración crítica con miras al análisis objetivo de su actuación, postura y decisión.

Acerca de la corriente filosófica que puede aportar al desarrollo de competencias, según Badilla y Chacón (2004), es el construccionismo el que cobra vigencia en este tiempo ante los interrogantes que surgen en educación sobre cómo se enseña a pensar, cuáles son los contextos de aprendizaje, cómo se promueve el aprendizaje activo, entre otras. Por esta razón, es necesario considerar las premisas de esta corriente que fomenta la creatividad, autonomía y estimula el aprendizaje en la medida que el estudiante asume nuevos roles y se convierte en responsable de su proceso, para ello, surge con vehemencia el llamado a la apropiación de los docentes en la movilización de las competencias pedagógicas, comunicativas, de gestión, investigativas y tecnológicas tendientes a favorecer cambios en la educación.

Conclusión.

Las posturas teóricas y reflexiones presentadas evidencian en primer término que no existe un modelo de universidad en particular que facilite las innovaciones de las prácticas docentes, hoy día se cuenta con una diversidad de universidades con características propias; de ésta situación se desprende que las prácticas docentes están enmarcadas a los modelos de Universidad donde un docente se desempeña como facilitador de aprendizajes y donde sus ideas de innovación de su práctica se ven por tanto, condicionadas.

Acerca del papel de las instituciones de educación superior en la gestión del conocimiento e innovación se concluye que el reto en la sociedad del conocimiento actual es llegar al desarrollo del pensamiento complejo en las personas, cambiando y

transformando las estructuras educativas tradicionales, el docente universitario está llamado a innovar sus prácticas, en algunos casos incluso desaprender para incorporar nuevos paradigmas, los tiempos actuales exigen del educador su empoderamiento con conocimientos y herramientas vigentes, un docente no alfabetizado con la dinámica del mundo actual corre el riesgo de ser desplazado.

Respecto al rol del docente en la reconfiguración de su práctica el sistema universitario requiere instaurar capacidades investigativas en su plantel docente de manera a contribuir de forma significativa en el desarrollo de capacidades complejas en sus estudiantes donde su profesionalidad y experticia juega un preponderante papel para sustituir la tradicional concepción del rol del profesor como transmisor de conocimientos y del estudiante como receptor pasivo, y reemplazarla por procesos de enseñanza aprendizaje innovadores en consonancia a los tiempos actuales.

En cuanto al alcance de la formación profesional del docente como factor de calidad se concluye que el docente universitario está llamado a formarse y ejercer su práctica de forma integral, es decir, con la conjugación del componente técnico profesional relacionado a su disposición constante al cambio, la innovación y mejora de su práctica, así como también, el componente ético inherente a su responsabilidad en la formación de los estudiantes.

Así mismo, acerca de la importancia que tienen las competencias pedagógicas profesionales del docente queda evidenciada la necesidad de transitar de las palabras a los hechos y propiciar espacios de desarrollo intencional de renovación educativa que concrete de forma sostenible la formación continua del docente con implicancia en sus prácticas pedagógicas.

Por último, acerca de la contribución de los estándares profesionales existe coincidencia en que el perfil del docente innovador es el de un profesional capaz de desarrollar su actividad luego de planificarla con base al análisis del contexto, con habilidad de dar respuesta a la sociedad cambiante, fomentar al mismo tiempo el respeto a las individualidades y la diversidad en los sujetos, con autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad educativa.

Bibliografía.

Addine, F. (2007). *Didáctica. Teoría y Práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Avendaño, W., Rueda, G. y Paz, L. (2017). La investigación formativa en las prácticas docentes de los profesores de un programa de contaduría pública. (Spanish). *Cuadernos De Contabilidad*, 17(43), 157. doi: 10.11144/Javeriana.cc17-43.ifpd.

Badilla, E. y Chacón, A. (2004). Construccinismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Actualidades investigativas en educación*. 4.1-12.

De la Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-161.

- Escudero, J. (2006). El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica* (pp. 84-108). Murcia: Universidad de Murcia.
- Fernández-Fernández, S., Arias, J., Fernández-Alonso, R., Burguera, J. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *Relieve*, 22(2), art. 3. Doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós/M.E.C.
- González, M. R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Hou, A. (2012). Impact of excellence programs on Taiwan higher education in terms of quality assurance and academic excellence, examining the conflicting role of Taiwan's accrediting agencies. *Asia Pacific Education Review*, 13(44), 77-88.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En Hoyle, E. y Megarry, J. (eds). *Professional development of teacher*. London. Kogan Page.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá: Magisterio.
- Kerr, C. ([2001]/2003). *The uses of the university* (5ª. ed). Cambridge, MS:Harvard University Press.
- López, F. (1997). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Medina, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Montes, D. y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. (En prensa) en *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2007, ISSN: 1133-9810. España: Graó.

- Pozo, J. y Mateos, M. (2013). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje, en J. Pozo y P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid: Morata, pp. 54-69.
- Rodríguez, E., Cohen, W., Pedraja, L., Araneda, C. y Rodríguez, J. (2014). La gestión del conocimiento y la calidad de la docencia de postgrado en las universidades: un estudio exploratorio. *Revista Innovar Journal*. 24(52), 59-66.
- Rumbo, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Santos, M., Jover, G., Naval, C., Álvarez, J., Vázquez, V. y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71, doi: 10.5944/educXX1.17806
- Santos, M. (2000). El círculo visioso/virtuoso de la organización educativa, en Rivas, J. (coord.). *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Madrid: Ediciones Aljibe, pp. 125-136.
- Tobón, S. y Núñez, A. (2006). La gestión del conocimiento desde el pensamiento complejo: Un compromiso ético con el desarrollo humano. *Revista EAN* setiembre-diciembre 2006.