

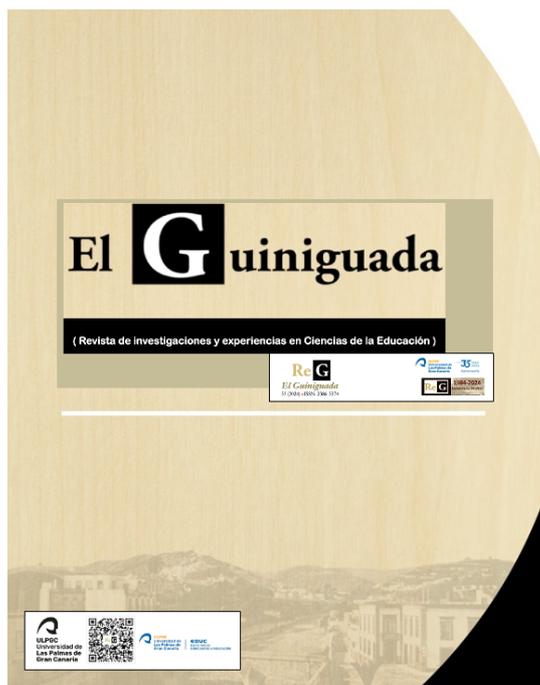
El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Reconceptualización de la profesión docente en la Educación Superior Reconceptualizing teaching education in higher education

Jon Díaz Egurbide
Nagore Guerra Bilbao
Universidad del País Vasco – EHU
España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)
Recibido el 29/11/2023
Aceptado el 01/03/2024

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Reconceptualizando la profesión docente en la Educación superior Reconceptualizing teaching education in Higher Education

Jon Díaz Egurbide

jon.diaz@ehu.eus

Nagore Guerra Bilbao

nagore.guerra@ehu.eus

Universidad del País Vasco - EHU. España

RESUMEN

Los últimos años la Universidad ha ido afrontando una serie de cambios que exigen replantearnos, tanto la concepción de lo que significa ser un profesional de la docencia, como las competencias que han de tener los profesionales de la educación, para poder afrontar con éxito su tarea docente. Este trabajo tiene como objetivo comprender lo que es ser un buen profesional de la educación superior, y analizar aspectos relacionados con la conceptualización que se le otorga al buen docente, y a sus competencias. Se hace hincapié, a través de una revisión bibliográfica, en diversos autores y se tiene en cuenta el Marco de Desarrollo Docente (MDAD), para lograr mejorar la calidad de la educación. Además de valorar los atributos de una docencia de calidad. La perspectiva actual del profesorado requiere de profesionales cualificados para la docencia y la investigación y esto conlleva enormes esfuerzos (Eurydice, 2017). En este sentido, se pretende concretar funciones, competencias y procesos de profesionalización para dar respuesta, de forma alternativa y de prospectiva de futuro a la práctica profesional y a las necesidades del profesorado universitario. La revisión bibliográfica posibilita ahondar en el sentido y significado de la buena docencia en Educación Superior.

PALABRAS CLAVE

DOCENCIA, PROFESIONALIZACIÓN, COMPETENCIAS, REQUERIMIENTOS

ABSTRACT

In recent years the University has been facing a series of changes that require to rethink both the conception of what it means to be a teaching professional and the competencies that education professionals must have to be able to successfully face their teaching task. The purpose of this paper is to understand what it means to be a good higher education professional, and to analyze aspects related to the conceptualization given to the good teacher and his or her competencies. Through a bibliographic review, emphasis is placed on various authors and the Teaching Development Framework (MDAD) is considered to improve the quality of education, and the attributes of quality teaching are assessed. The current perspective of being a teaching professional requires qualified teachers/professionals for teaching and research and this entails enormous efforts (Eurydice, 2017). In this sense, the aim is to specify functions, competencies and professionalization processes to respond, in an alternative and forward-looking way, to the professional practice and needs of university teaching staff. The literature review carried out makes it possible to delve into the meaning and significance of good teaching in Higher Education today.

KEYWORDS

GOOD TEACHING, PROFESIONALIZATION, COMPETENCIES, REQUIREMENTS

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la universidad ha ido afrontando cambios que exigen replantearnos, tanto la concepción de lo que significa ser un profesional de la docencia como las competencias que debe tener para afrontar con éxito su tarea docente. Wideen, Mayer-Smith y Moon (Marín, 2016) reconocen la implicación de un acto de reflexión por parte del profesor universitario, y que a través de dicho proceso se van adquiriendo conocimientos sobre la enseñanza que se va a desarrollar. La formación del profesorado universitario debe girar en torno a la metodología y la comunicación didáctica. Ha de comprender el contexto universitario en su totalidad y saber resolver conflictos con el alumnado.

En cuanto a Carkhuff (De Armas, 2009) establece siete destrezas de ayuda (empatía, respeto, autenticidad, concreción, confrontación, inmediatez y automanifestación) que debe tener el profesional. En el modelo alternativo (MA) utilizamos cinco destrezas de ayuda (empatía, respeto, autenticidad, concreción, confrontación). – Conceptualizamos las destrezas: 1. Empatía (saber escuchar a la otra persona, saber devolver al otro aquello que se ha captado). 2. Respeto (disposición y compromiso para trabajar con el individuo, adecuada estimación y valoración de los recursos afectivos). 3. Autenticidad (se refiere a la coherencia entre lo que se siente, se piensa y se dice). 4. Concreción (se centra en la necesidad de comprensión de datos concretos y relacionados con el área problemática del individuo). 5. Confrontación (acción iniciada por el profesional, que sitúa a la persona en contacto consigo mismo, mediante la consideración de las discrepancias en él existentes y de la relación de estas discrepancias en la relación entre los dos). 6. Inmediatez (habilidad para comentar directa y abiertamente lo que está ocurriendo). 7. Automanifestación (acción de comunicar datos íntimos del terapeuta o asesor).

La “calidad de la enseñanza universitaria” requiere de la existencia de buenas bibliotecas y suficientes recursos didácticos y tecnológicos, que sirven de poco si el profesorado no se siente comprometido y con motivación, ganas y condiciones para iniciar procesos de cambios. Este es el gran reto actual de nuestras universidades (Couto, 2018).

La Reconceptualización de la Profesión Docente.

La palabra profesión procede del latín *professio*, que significa profesar una ciencia o un arte y ejercerla con inclinación voluntaria. Las profesiones buscan resolver necesidades de las sociedades con un enfoque social y ético para la solución de conflictos y la generación de nuevo conocimiento (Peraya, 2015). El concepto de profesión surge, tal como lo entendemos hoy, cuando aparece la organización y la división del trabajo (Gichure, 1995). Para Adela Cortina (2000), la profesión es una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para sobrevivir. Por lo que se precisa el concurso de profesionales identificados ante la sociedad.

Según la sociología de las profesiones, existen cinco atributos que son esenciales para que exista una profesión (Almagro, 2015). Primero, la existencia de un cuerpo de

conocimientos, que sustente la práctica. Segundo, la autoridad profesional y la determinación de lo que necesita la otra parte. Tercero, la sanción social de esta autoridad, confiriendo a la profesión el control sobre los mecanismos de admisión e ingreso a la profesión y la confidencialidad. Cuarto, un código ético que regule la conducta de los profesionales. Quinto, y último, una cultura profesional formada por valores, normas y símbolos que establecen unas creencias comunes a todos los profesionales.

Entonces, afirmamos que las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado y una capacitación educativa de alto nivel, pero también de un control sobre el contenido del trabajo, además de una organización propia y una normativa ética autorreguladora (Almeida, 2014). Para Le Boterf (2000), el profesional es la persona que sabe gestionar una situación laboral compleja. Este autor se inclina por una definición que asocia la profesionalidad a la competencia. Su propuesta pasa por explicitar los diferentes componentes que caracterizan a un profesional:

- Sabe proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada.
- Sabe combinar recursos personales y del entorno, que, en ciertos contextos, es capaz de movilizar de la mejor manera posible.
- Sabe transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Sabe aprender de la experiencia, y aprender a aprender.
- Sabe comprometerse con su tarea y en la relación profesional con los demás.

La competencia profesional en sus niveles superiores de desarrollo expresa la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. Quiere decir que un profesional es competente porque expresa conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales y porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades motivos y valores, con dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional y con flexibilidad (González, 2002). Ser flexible significa prosperar con el cambio y saber gestionar los problemas, adaptándose a los nuevos requisitos, requiere de la capacidad de incorporar la retroalimentación de forma efectiva, afrontando elogios, críticas, contratiempos positivamente, adoptando diferentes puntos de vista para alcanzar soluciones (Kivunja, 2015).

A partir de lo anterior, entendemos junto con De la Orden (2011), que el profesorado universitario, es una persona que se dedica a la docencia, un profesional de la enseñanza. Es un especialista al más alto nivel de la ciencia, es decir, es un investigador; al que su profesión, le permite acercarse a su rama de saber, y ampliar, las fronteras. Miembro de una comunidad académica lo que supone la aceptación de la cultura propia de esa comunidad y una percepción de la realidad que caracteriza y da sentido a una forma de vida.

Según la UNESCO, el profesorado universitario es una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio e investigación durante toda la vida, requiriendo profundos conocimientos y un saber especializado (UNESCO, 1997). Este organismo internacional subraya la importancia del sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la

comunidad en general, a la hora de alcanzar altos niveles de cualificación en las actividades de estudio e investigación. De todo esto se deduce que el docente universitario es profesional experto en su disciplina, sobre la cual investiga, además de saber transmitirla proporcionando un aprendizaje profundo a su alumnado.

De lo dicho hasta ahora, se desprende que la perspectiva actual del ser profesional docente requiere de docentes cualificados para la docencia y la investigación. Lo que conlleva enormes esfuerzos (European Commission Eurydice, 2017). Nosotros pondremos la atención en dar el protagonismo que se merece a la docencia universitaria. Por ello por ello, dedicaremos el siguiente apartado a analizar qué entendemos por una buena docencia en el contexto universitario.

METODOLOGÍA

Con el fin de tener una visión global de todo aquello que se le exige al docente universitario para desempeñar con éxito su profesión, es necesario, Como señalan Montero (2004) e Iglesias et al., (2011), llevar adelante una reflexión y un análisis sobre aspectos globales que van más allá de lo técnico y lo científico En concreto, nos referimos a los siguientes aspectos:

Análisis del concepto de profesionalidad en la sociedad actual y en la mentalidad del profesorado, así como del modelo profesional y de formación y de las funciones específicas de ser académico (Jorro, 2012).

- Análisis de los cambios sociales para entrever, dentro de lo posible, cuál será la función de la universidad y de las competencias del profesorado (Más-Torelló & Tejada, 2013).
- Análisis de la situación actual de la universidad (las nuevas demandas en un contexto cambiante) para ver si sus estructuras, su funcionamiento y sus orientaciones responden a la sociedad de hoy en día (Zabalza, 2002).
- Análisis de la situación actual de las políticas, de los planes de estudio y de la organización con objeto de deducir las estrategias adecuadas en las competencias curriculares necesarias del profesorado. “Es una prioridad que los futuros profesionales, respondan a las exigencias del mercado laboral, íntimamente ligadas a la innovación y la creatividad en la sociedad del conocimiento, cuyo principal eje de crecimiento económico es el progreso social”, como lo han manifestado Stiglitz & Greenwald (2014, p. 471).
- Análisis del alumnado actual que permita revisar las funciones profesionales del profesorado y las nuevas tareas que habrá que asumir dentro y fuera de la universidad (Michavila et al., 2017).
- Análisis de la situación laboral y la carrera académica del profesorado desde el punto de vista individual y colectivo, para ver cuáles son las mejoras que habrá que introducir para ejercer la profesión, como, por ejemplo: acreditación, acceso, relaciones laborales, retribuciones, responsabilidades, etc. (Núñez et al., 2012).

Todo esto permitirá concretar funciones, competencias y procesos de profesionalización para dar respuesta, de forma alternativa y de prospectiva de futuro a la práctica profesional y a las necesidades del profesorado universitario. Aunque, hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema complejo, pues no existe un solo modelo aceptado por la comunidad universitaria (Torra et al., 2012), si

podemos identificar y caracterizar algunas competencias básicas que el profesorado debe poseer, ya que nos va a ayudar a orientar la función docente y a observar los cambios que son necesarios afrontar en la formación docente.

La Comisión Europea (2017), considera tres niveles competenciales esenciales relacionados con la docencia. Uno, las competencias profesionales relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesionales, que tienen que ver con las competencias específicas de su especialidad. Dos, las competencias pedagógicas y sociales, que facilitan los procesos didácticos, el trabajo con los estudiantes, la integración de las funciones formativas, la mentoría, el aprendizaje colaborativo y la transferencia efectiva de conocimiento. Tres, las competencias de gestión, coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas.

En relación a la docencia Sánchez (Fernández, 2016) indica la dificultad de que los docentes universitarios son profesionales que dominan con rigurosidad los contenidos técnicos relacionados con la materia que imparten, pero desconocen en buena medida muchos de los recursos pedagógicos necesarios para transmitir esos contenidos adquiridos.

En la revisión realizada por Jerez, Orsini & Hasbún (2016) se clasifican los atributos de una docencia de calidad en tres grandes temas o competencias. El primero corresponde a las competencias genéricas subdivididas en características personales, actitudinales y comunicativas. El segundo corresponde a las competencias pedagógicas subdivididas en estrategias de enseñanza-aprendizaje y de planificación- gestión. La tercera temática corresponde a las competencias de tipo disciplinares.

Estas competencias, relacionadas con la docencia habría que completarlas con aquellas otras que son necesarias para desempeñar la tarea de investigación, a las que consideramos también importantes, pero en las que no nos vamos a centrar en este momento. Aunque si somos conscientes del gran peso que tiene la investigación, todavía hoy en día en nuestro contexto (UNIBASQ, 2012; ANECA, 2015) por su papel relevante no solo como transmisora del conocimiento, sino como impulsora del mismo. Rekalde (2020) define las funciones de profesorado actual: Para ser profesor en la universidad del siglo XXI, hay que desarrollar competencias distintas a las de hace solo dos décadas. Al igual que ocurre con los alumnos, las formas de aprender han cambiado, pero también las formas de ser profesor en la universidad han cambiado. En la actualidad, realizan un trabajo complejo que abarca tres profesiones: la investigadora, la docente y la gestora, en un marco de gran cambio tecnológico y multilingüe (Ereñaga y Rekalde, 2021).

En todo caso, los cambios que se le exigen al profesorado para desarrollar su función docente, le exigen competencias como: conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje, redefinir su papel como tutora y guía del aprendizaje, reelaboración de los programas, integración de las TIC en los procesos formativos, planificación de actividades, redefinición de las clases presenciales y del contenido teórico, diseño de recursos y materiales, y criterios y sistema de evaluación educativa (Torra et al., 2012; Reverter-Masiá & Alonso, 2016).

En esta línea, Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) concretan el siguiente decálogo de competencias profesionales del profesorado universitario: la innovación de la docencia, la implicación en la sociedad del conocimiento, la competencia comunicativa, la interacción didáctica, la planificación del conocimiento científico y de la docencia, el desarrollo del sistema y estrategias metodológicas, la valoración de las dimensiones europeas de la Educación Superior, la tutorización, la identidad profesional, el diseño

de medios y recursos, la organización de los aprendizajes y la competencia evaluadora. En este sentido, según Zabalza (2002), de dos ideas clave: por una parte, la idea de que innovar es hacer cosas diferentes, hacer cosas mejores y, por otra, la idea de que la calidad de una experiencia innovadora depende de la calidad de la propuesta previa subyacente y no por ser una innovación, ya es buena.

Para conseguir estos requerimientos y competencias será necesario, como sostiene Tejada (2013) mantener una actitud de reflexión y crítica sobre la docencia, autoperfeccionamiento, formación y compromiso ético con la profesión, y deberá estar presente en los procesos de formación.

Finalmente, señalaremos que, para que la docencia tenga una profesionalidad académica legítima y para que dicha profesionalidad se pueda mantener en el tiempo, diversas universidades han establecido marcos y políticas institucionales basadas en esquemas de cualificación de la docencia universitaria como, por ejemplo: el Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher Education en el Reino Unido y el Australian University Teaching Criteria and Standards Framework. Tras varios años de su inicio, han tenido un efecto significativo en el lenguaje, criterios, procesos y estructuras de soporte, promoción y permanencia académica (Chalmers, 2011). Es en el desarrollo de estos marcos, en el que la formación del profesorado universitario, como veremos más adelante, es reconocida como un factor relevante para la mejora de la calidad educativa en las instituciones de Educación Superior (Lameul et al., 2014).

RESULTADOS

¿Qué Entendemos por Buena Docencia en la Educación Superior?

Con todo lo planteado hasta el momento, queremos terminar este apartado teórico formulándonos una pregunta clave y de difícil respuesta: ¿qué entendemos por ser un buen docente?

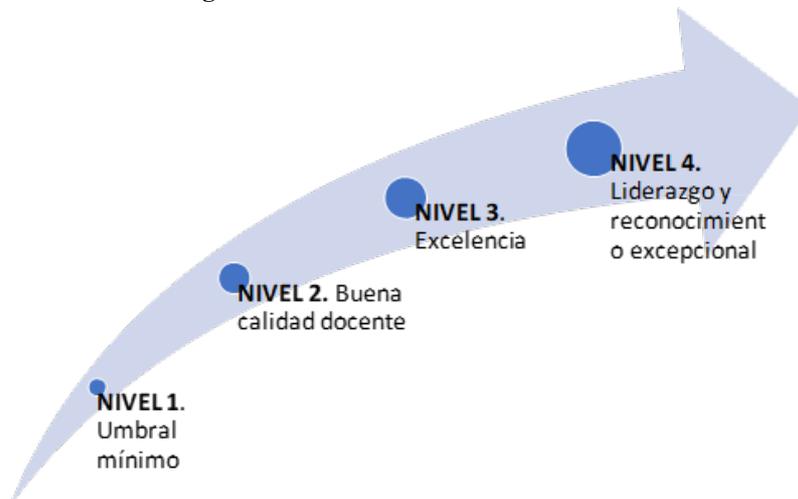
Para responder a esta pregunta nos centraremos en el Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) desarrollado por iniciativa de la Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU), porque, no nos dará una respuesta clara y objetiva al respecto, pero sí nos ofrecerá una guía conceptual que nos ayudará a reflexionar sobre el tema.

Esta propuesta trata de recoger las principales evidencias científicas disponibles que definen lo que es una buena docencia y la organiza en un marco explícito, público y fundamentado para que pueda servir de punto de partida para deliberar, revisar, organizar y mejorar (Paricio et al., 2019). Partimos de la idea de que este marco pretende impulsar un enfoque académico de la docencia y por ello comienza con la revisión profunda de más de cuatro décadas de investigación sobre el estado de la cuestión relacionado con la docencia. Todo ello para fundamentar una concepción actualizada y problemática de la docencia, más allá de concepciones simplistas.

Además, se trata de un marco que parte de tres premisas fundamentales: desarrollo, progresión e integración (Paricio et al., 2019). Lo que significa que ha sido concebido para: Impulsar el desarrollo académico de los docentes y no para su evaluación, ofrecer al profesorado un recorrido académico progresivo en el que puede avanzar, impulsar la reflexión y decidir qué es una buena docencia en cada uno de nuestros casos particulares. Centrándonos en el modelo, este marco recoge, en una especie de cuadrícula o mapa, diferentes niveles de desarrollo académico docente, que dan una visión escalonada en cuatro niveles del desarrollo del profesorado en sus formas de concebir y practicar la

docencia (Paricio et al., 2019). Estos niveles implican diferentes estadios de desarrollo. Estos niveles se recogen horizontalmente y son los siguientes:

Figura 1. Niveles de estadios de desarrollo



Fuente: Esquema general de la organización del MDAD, adaptado de Paricio, et al., (2019)

Cada nivel representa un perfil de profesor y profesora con concepciones diferentes de lo que es y debería ser la enseñanza y el aprendizaje. Sin duda, estamos hablando de posibles perfiles o arquetipos, por lo que cada persona individual se puede ver reflejada en más de un nivel:

El nivel 1 se refiere a los criterios mínimos de calidad que deben garantizarse en cualquier situación docente y, por lo tanto, cualquier institución académica debe asegurar. El nivel 2 se define como docencia eficaz, capaz de facilitar el logro de los resultados de aprendizaje previstos. El nivel 3 se corresponde con la excelencia y es propio de un planteamiento de la docencia como prioridad académica. Se caracteriza por la propuesta de experiencias de alto impacto educativo. En el cuarto nivel se identifica y se concibe la docencia como investigación. La finalidad es realizar una contribución relevante a la mejora de la docencia universitaria y la Educación Superior. En este mapa, además nos encontramos con diferentes dimensiones que lo cruzan verticalmente. Cada una de estas dimensiones responde a un aspecto de la docencia que la investigación ha asociado a buenos procesos o resultados de aprendizaje, con un nivel de consenso importante. Es decir, son concepciones, enfoques y estrategias prácticas que caracterizan una buena docencia (Paricio et al., 2019).

Estas dimensiones están organizadas en tres bloques:

Figura 2. Esquema general de las dimensiones del Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAC)



Fuente: Elaboración propia

El Bloque I, denominado “Intenciones” se centra en la planificación del currículo y, en particular, en la orientación curricular, el valor de lo que se enseña y aprende. Abarca dos subdimensiones: un currículo explícito, definido y coherente y un currículo integrado y orientado a la transformación de la forma de pensar y actual del estudiante (REDU, 2022).

El Bloque 2, Procesos, se centra en cómo se enseña y aprende y del tipo de experiencias que se ofrece a los estudiantes. Abarca las siguientes subdimensiones: Aprendizaje activo y constructivo; aprendizaje profundo; autorregulación; interacción intensa y valiosa; evaluación auténtica, retadora, compartida y sostenible; y, por último, escenarios de aprendizaje como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento.

Finalmente, el Bloque 3, Intenciones, recoge las razones por las que hacemos lo que hacemos, así como los conocimientos, valores y concepciones académicas que guían nuestras decisiones y acciones como docentes. A su vez, incluye las siguientes subdimensiones:

- Conocimiento profundo y crítico de la materia
- Conocimiento de la teoría e investigación en Educación Superior
- Valores académicos y democráticos
- Coordinación y participación en procesos de mejora
- Proceso continuo de revisión e innovación
- Contribución relevante a la investigación en Educación Superior

DISCUSIÓN

En definitiva, en este mapa se cruzan 15 dimensiones que la literatura científica ha reconocido como componentes de la buena docencia, con cuatro niveles de desarrollo. En cada una de estas celdas se han definido unos descriptores, que plantean formas concretas de plantear o llevar a cabo la docencia que corresponden a la manera en que se interpreta un criterio a un nivel de desarrollo determinado (Paricio et al., 2019).

Tal y como lo hemos podido observar, dar un enfoque académico a la docencia nos obliga a imaginarnos la profesión de una manera mucho más integrada y compleja. Lo explicitan Paricio et al. (2019, p. 23), resaltando que “la profesionalidad académica”

(scholarship) es la meta, pero para llegar a alcanzarla es necesario establecer recorridos posibles y un mapa que permita a las personas interpretar el camino y tomar decisiones”. Es en este punto donde los procesos de formación docente adquieren una importancia relevante.

Sobre la contribución:

Jon Díaz Egurbide: Suministro de materiales de estudio. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente la visualización/presentación de datos. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado.

Nagore Guerra: Ideas; formulación o evolución de los objetivos y metas generales de la investigación. Desarrollo o diseño de la metodología; creación de modelos. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente la redacción del borrador inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación y Calidad (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el EEES*. Conferencia de Ministros. Recuperado a partir de http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- Almagro, M. J. (2015). *Proceso de socialización enfermera y construcción social de la profesión*. [Tesis Doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. Recuperado a partir de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/378644/TESI.pdf?sequence=1>
- Almeida, M. (2014). Développement professionnel des enseignants de l'enseignement supérieur: la transition entre les profils d'orientation pédagogique. *La Recherche en Éducation* 11, 48-72. Recuperado de: www.la-recherche-en-education.org
- Chalmers, D. (2011). Progress and challengers to the recognition and reward of the Scholarship of teaching in higher education, *Higher Education Research & Development*, 30(1), 25-38.
- Cortina, A & Conill, J. (coords.) (2000). El sentido de las profesiones, 10 palabras clave en ética de las profesiones, pp. 13-28. Editorial Verbo Divino.
- Couto Cantero, P. (2018). Innovación, comunicación y práctica docente. *Innovation, Communication & Teaching Practices*. doi 10.20420/ElGuiniguada.2018.201. *El Guiniguada*, (27), 07–12. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/966>
- de Armas Hernández, M. (2009). La tutoría como espacio de ayuda interpersonal. *El Guiniguada*, (18), 25–36. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/439>
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 47-61.
- Ereñaga De Jesús, A., & Rekalde-Rodriguez, I. (2021). Hezkuntza Berrikuntza Proiektuak Euskal Herriko Unibertsitatean. *Proyectos de Innovación Educativa en la Universidad del País Vasco. Educational Innovation Projects at the University of the Basque Country*: doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.408. *El Guiniguada*, (30), 104–121. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1323>

- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). Modernización de la Educación Superior en Europa: Personal Académico 2017. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. Recuperado a partir de https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/news/new-eurydice-publication-modernisation-higher-education-in-europe-academic-staff-2017_es
- Fernández Antón, E. (2016). El profesor novel universitario y sus primeros días en el aula. doi 10.20420/ElGuiniguada.2016.0083. *El Guiniguada* (25), 22–31. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/465>
- Gichure, C. (1995) *La ética de la profesión docente: estudio introductorio a la deontología de la educación*. EUNSA.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(1), 45-53.
- Iglesias, C.; Tena, A. & Vendrell, C. (2011). *Análisis y evolución de la formación en docencia universitaria del profesorado de la Universitat de Lleida. Período 2000- 2010*. En IX Jornadas Redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado a partir de <http://bit.ly/Shu306>.
- Jerez, Ó., Orsini, C., & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos* 42(3), 483-506.
- Jorro, A. (2012). La construction d'une professionnalité en education: entre accompagnement et reconnaissance professionnelle?. *Recherches & Educations*, 7. Recuperado a partir de: <http://rechercheseducations.revues.org/1335>
- Kivunja, C. (2015). Teaching students to learn and to work well with 21st century skills: Unpacking the career and life skills domain of the new learning paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.
- Lameul, G. Peltier, C & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur, *Éducation & Formation*, 102. Recuperado a partir de <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=19&idRes=187>
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Marín Díaz, V. (2016). El proceso de aprender a enseñar del profesor universitario principiante. *El Guiniguada*, (17), 113–124. Recuperado a partir de <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/461>
- Más, O. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Síntesis.
- Mateo, J. L. (2012). Les revistes d'impacte i el nou ordre científic mundial. *L'Avenç*, 393, 41-49.
- Medina, A., Domínguez, M. C., & Ribeiro, F. (2011). Formación del Profesorado Universitario en las Competencias Docentes. *Revista de Historia Educativa Latinoamericana*, 13(7), 119-138.
- Michavila, F., Martínez J.M. & Martín, M.(2017). La empleabilidad de los universitarios. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 163, 194-207.
- Montero, L. (2004). Profesores y profesoras de universidad, ¿qué profesionales? *Innovación educativa*, 14, 185-196.

- Núñez-Cacho, P. & Grande, F.A. (2012). El desarrollo de los recursos humanos a través del mentoring: el caso español. *IC Intangible Capital* 8(1), 61-91. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.3926/ic.292>
- Paricio, J., Fernández, A. & Fernández, I. (Eds.). (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Narcea.
- Peraya, D. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires: une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*, 10, consultado el 30 de septiembre de 2016. Recuperado a partir de <http://dms.revues.org/1094>
- REDU (2022). Marco de Desarrollo Académico Docente. <https://red-u.org/mdad/>
- Rekalde, I. y Mendia, A. (2020). Una formación participativa para el profesorado novel. El caso de la UPV/EHU. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 118-134. doi: <https://doi.org/10.35869/reined.v18i2.2838>
- Reverter-Masià, J., Alonso, J. & Molina, F. (2016). La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Échange*, 1, 195-211. doi: 10.210001/ie.2016.1.16
- Stiglitz, J. E., & Greenwald, B. (2014). Creating a learning society. In *Creating a Learning Society*. Columbia University Press.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-183. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Torra, I.; de Corral, I.; Pérez, M.J.; Triadó, X.; Pagès, T.; Valderrama, E.; Màrquez, M.D.; Sabaté, S.; Solà, P.; Hernández, C.; Sangrà, A.; Guàrdia, G.; Estebanell, M.; Patiño, J.; González, A.; Fandos, M.; Ruiz, N.; Iglesias, M. C. y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- UNESCO (1997). *Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Organización Internacional del Trabajo. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>
- UNIBASQ (2012). Decreto 228/2011, de 8 de noviembre, por el que se aprueban los criterios a utilizar por Unibasq - Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitatea Ebaluatu eta Egiatzatzeko Agentzia-Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco en la evaluación y acreditación del personal docente e investigador contratado de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea y del profesorado de las Universidades privadas. Recuperado de <https://www.unibasq.eus/es/profesorado-acreditacion-del-pdi/mas-informacion>
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.