

**Revista Internacional de  
Formação de Professores  
(RIPF)**

**ISSN: 2447-8288  
v. 1, n.2, 2016**

**La formación del profesorado universitario a través de la Red  
TUCANA: investigación en curso**

**University teacher education through TUCANA network: a study in  
progress**

Submetido em 29 de setembro 2015

Avaliado em 15 outubro 2015

Aceito em em 05 maio 2016

Rosa M<sup>a</sup> Esteban Moreno

Doutora em Educação. Prof. titular Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid  
Contato: [rosamaria.esteban@uam.es](mailto:rosamaria.esteban@uam.es)

**La formación del profesorado universitario a través de la Red TUCANA: investigación en curso****Resumen**

La investigación sobre las competencias docentes universitarias realizada en las universidades Centroamericanas de Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá, mostró la necesidad de elaborar un programa de formación on line que ayude a cualquier profesor universitario a profundizar en sus competencias como docente y constituir comunidades de práctica, a través de la Red Internacional Tucana para el Desarrollo Docente Universitario y la Investigación Educativa.

**Palabras claves:**

Formación del profesorado – competencias docentes – plataforma on line – Red Tucana

**University teacher education through TUCANA network: a study in progress****Abstract**

Research on university teaching skills done in Central American universities in Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua and Panama, showed the need to develop a program of online training to help any university professor to deepen their skills as a teacher and build communities of practice, through the Tucana International Network for the University teaching Development and Educational Research.

**Keywords**

Teacher training – Teaching skills – platform on line – network Tucana

## 1. Introducción

La formación del profesorado y el ser un buen profesor universitario están relacionados con muchas variables que se encuentran interrelacionadas. Los ambientes de trabajo favorecen o desaniman en la tarea docente, pero la preparación del profesorado para esta función tan maravillosa como es la enseñanza de las futuras generaciones, merece el esfuerzo y la dedicación a ello.

Aunque diferentes investigaciones han demostrado que el profesor universitario, en la década de los 90 tenía una producción científica muy baja, dado que no tenía tiempo para la investigación y la elaboración de textos científicos, la tendencia ha ido cambiando y cada vez más se da importancia a esa contribución al conocimiento (Knight, 2006), tal vez en contra de la dedicación a la docencia, que desgraciadamente ha sido minimizada en su importancia y que no se valora en su justa medida.

El profesor universitario se siente infravalorado en su tarea docente, en contraposición con la investigación y la producción científica y de forma mucho más acentuada en los docentes europeos, que en los docentes centroamericanos, donde sus excesivas horas de dedicación docente, les deja un tiempo mínimo para la investigación y la producción científica.

Es necesario reivindicar ambientes de trabajo de calidad centrados en la persona, empáticos y potenciadores, en los que se anima a los sujetos a que contribuyan a ellos y que conducen al optimismo y a unas autoteorías positivas (Knight, 2006)

Sin embargo, la enseñanza puede ofrecer valiosas recompensas psíquicas y enseñamos formas de experiencia que sean afirmativas y no derrotistas. Será necesario contar con buenos líderes en los diferentes ambientes de trabajo (directores de departamento, donde todos los profesores se encuentran ubicados) que sean capaces de garantizar la disponibilidad y la comunicación de estrategias de resolución de problemas; sean capaces de abordar las perspectivas acerca del progreso; estimulen el compromiso con la realización de la tarea; promuevan la innovación y la colaboración y aprovechen los conocimientos de todos los miembros del departamento.

Sería muy importante que en todos los departamentos se dedicara tiempo a reflexionar sobre “nuestra forma de trabajar y de hacer las cosas” (horas excesivas en la corrección de trabajos y exámenes), reducir al máximo toda la burocracia del docente y sustituirlo por interacciones profesionales; crear momentos para el debate, la reflexión y el diálogo, que, casi siempre, aportan seguridad.

Además de todos los aspectos externos al buen profesor, es muy importante fijarse en su formación como tal y en la preparación y desarrollo de competencias profesionales para dar respuesta a los innumerables retos que la docencia actual pide al profesor universitario.

Desde los años 2008 y 2009, varias universidades centroamericanas sienten la inquietud de investigar sobre la formación del profesorado universitario y en concreto del dominio de las competencias que posee dicho profesorado. El término de competencia, que Le Boterf (2001) define como una construcción, combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente movilizados por un desempeño, se hacen presentes en la Educación Superior, sin conocer realmente si su profesorado domina estos términos y en qué nivel.

Cuando el proyecto Tuning Europa llega a América en el proyecto Tuning América, la competencia es una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, habilidades, aptitudes y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos como producto final de un proceso educativo (Tuning, 2006). En el proyecto Tuning-América participaron 18 países y se vio la necesidad de iniciar un proyecto comparativo con Europa (González et al, 2004). Este proyecto tenía cuatro líneas: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas.

Esta nueva concepción del papel de la formación de los estudiantes provoca un giro importante (Esteban, 2014) ya que se pasa del protagonismo del profesor en la enseñanza, al protagonismo del estudiante en el aprendizaje (Valcárcel, 2004; Esteban, 2014).

En este proceso del proyecto Tuning surge la inquietud en la universidad de El Salvador, junto con la Universidad Autónoma de Madrid, de conocer qué dominio tienen los profesores universitarios de las competencias docentes. Gracias a la AECID, se presenta un proyecto enmarcado en la Facultad de Medicina para realizar una investigación cuantitativa-cualitativa sobre el tema, obteniendo información del profesorado y los estudiantes. Intentando que la investigación no se quede a nivel de un solo país, se contacta con las universidades públicas de Costa Rica, Honduras (Tegucigalpa y San Pedro Sula), Nicaragua (sede León) y Panamá, para trabajar con ellas en las Facultades de Medicina.

La investigación se amplía así, a casi 300 profesores y casi 3500 estudiantes y se obtienen datos relevantes sobre el dominio de las competencias docentes resultando deficitarias la planificación didáctica, la metodología, el uso de las tecnologías, tutorías o las prácticas (Esteban y Menjívar, 2011). La experiencia de investigación conjunta fue muy positiva y suscitó la conciencia del carácter investigador del profesorado (Esteban y Calderón, 2013).

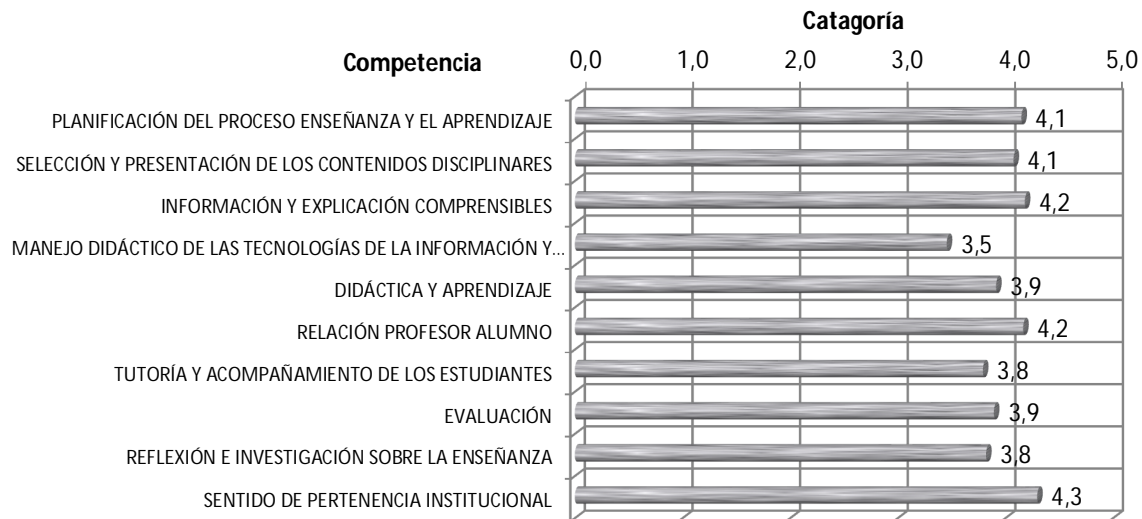
La participación desglosada por universidades y países fue la siguiente:

Universidad	Estudiantes		Profesores		Relación estudiantes por profesor
	Cantida d	%	Cantidad	%	
COSTA RICA	245	7,0	46	16,0	5
EL SALVADOR	1219	35,1	63	22,3	19
PANAMÁ	326	9,4	23	8,2	14
TEGUCIGALPA /HONDURAS	741	21,3	48	17,0	15
VALLE DE SULA / HONDURAS	266	7,7	17	6,0	16
UNAN-LEÓN / NICARAGUA	679	19,5	86	30,5	8
Total	3476	100,0	283	100,0	12

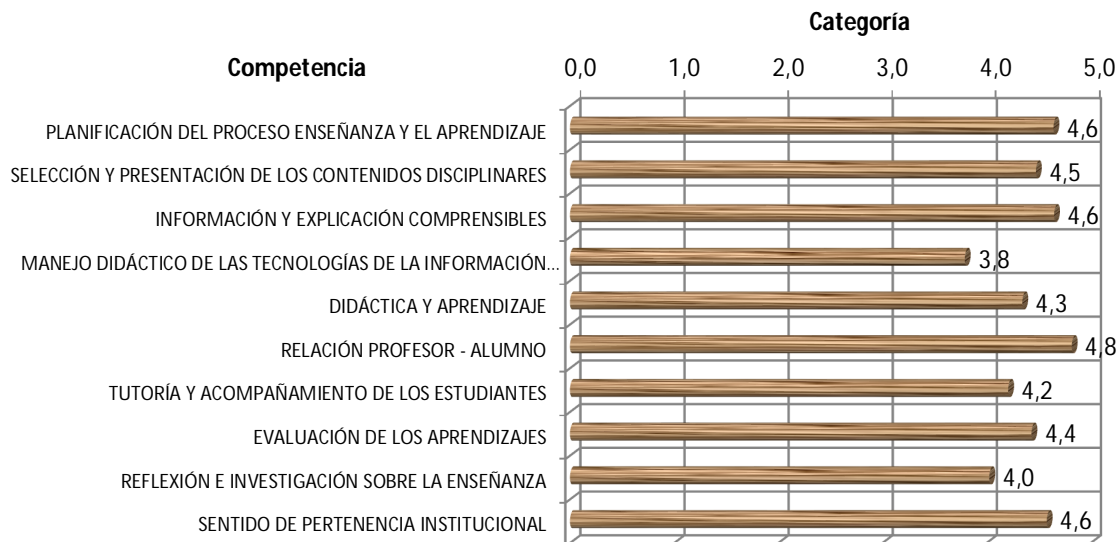
Las competencias que se midieron a través de un cuestionario para los profesores y otro para los estudiantes, acompañados de historias de vida y entrevistas en profundidad, se basaban en las expuestas por Zabalza (2003): planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje; selección y preparación de los contenidos disciplinares; competencia comunicativa; manejo de las nuevas tecnologías; diseño de la metodología y organización de actividades; comunicación y relación con los alumnos; tutoría; evaluación; reflexión e investigación sobre la enseñanza e identificación con la institución y trabajo en equipo.

Los resultados finales obtenidos de la investigación, aparecen reflejados en las siguientes gráficas, tanto la elaborada por parte de los estudiantes, como la de profesores:

**Gráfica 1**  
**Consolidado de las competencias médicas**  
**Percepción de los estudiantes de todas las universidades**



**Gráfica 2**  
**Consolidado de las competencias médicas**  
**Percepción del profesorado de todas las universidades**



De ese trabajo de investigación conjunto, surge un nuevo proyecto, para fortalecer los primeros pasos de constituirnos en grupo de profesores universitarios que deseaban seguir investigando juntos.

Toda la experiencia fue sistematizada, ya que se pensó que contribuiría a la revisión conjunta y compartida de nuestra práctica, para a partir de ella avanzar hacia una teorización que posibilitara cambios permanentes en la práctica misma, más allá del Proyecto sobre Competencias Docentes y posibilitar la vinculación de lo reflexivo y lo académico con las prácticas concretas, constituyéndonos en una Red para la investigación educativa, en el campo de la Educación Superior (Esteban, R.M y Menjívar, S. et al., 2011).

La calidad de los centros universitarios pasa por la necesidad de formación pedagógica del profesorado, la evaluación de la docencia y la incentivación y reconocimiento institucional de la misma (Valcárcel, 2004) y al mismo tiempo, se necesita una formación que nos permita identificar nuestro yo personal con la identidad del grupo al que pertenecemos, logrando así una visión crítica de la enseñanza que nos facilite avanzar en nuevas formas de enseñar y de compartir diferentes modelos (Imbernón, 2008)

El hecho de haber sistematizado la experiencia, nos permitió compartir los aprendizajes de la misma, identificar los elementos comunes y las diferencias, las inquietudes compartidas; suscitar nuevas preguntas que nos faciliten dialogar entre nosotros y con otros que van a involucrarse en la continuidad del proceso o proyecto.

Un hecho significativo para el equipo investigador, fue haber contado durante casi todo el proceso, con el apoyo de las autoridades institucionales, que de una manera más o menos explícita han seguido el proceso del grupo de investigación. Es importante mencionar que algunos de las participantes consideraron, que el logro en la cohesión y el compromiso de trabajo del grupo se generó, sobre todo, por la interrelación en red de los investigadores, que por la delegación de las autoridades en cada participante.

De igual manera, se identifica que el haber mantenido una comunicación permanente sobre el proyecto, sus avances, compromisos y responsabilidades asumidas, entre los investigadores, las autoridades institucionales, el cuerpo docente y los estudiantes contribuyó a mantener el entusiasmo con las tareas asignadas, pero sobre todo, condujo a una toma de conciencia para realizar un esfuerzo personal de adaptación al resto del equipo, poniendo en práctica nuestras mejores cualidades, experiencias y conocimientos individuales que enriquecieran el trabajo. Fue gratificante el haber revalorizado el respeto a las diferencias culturales, a la diversidad de pensamientos, formación académica y desarrollo profesional de cada uno de los integrantes, para desde esa diversidad

contribuir positivamente al logro de los objetivos planteados (Esteban, R.; Menjívar, S., 2011, pp 185)

Se resaltó el valor agregado para todas las universidades e investigadores, de participar en una investigación con proyecciones internacionales y cuyos resultados iban a ser utilizados para la toma de decisiones, tendentes a fortalecer las competencias para la docencia universitaria; también se valoró el haber tenido la oportunidad como investigadores, de ser responsables de desarrollar una investigación que marca historia en la academia centroamericana, ya que significa el primer esfuerzo de investigación educativa conjunta de universidades estatales de la región, en un tema académico actual, cual es el de las competencias docentes.

Las diferentes fases de trabajo del Proyecto conllevaron la realización de cinco Encuentros que tuvieron lugar en las diferentes universidades participantes, iniciando en la Universidad de El Salvador, continuando en la Universidad de Panamá y posteriormente en la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional de Nicaragua-León, culminando en la Universidad Autónoma de Madrid. Cada Encuentro significó no sólo avanzar en el trabajo de investigación con alta rigurosidad científica y capacitarse de manera permanente en temas de necesidad e interés común, sino que también permitieron avanzar en la integración como equipo humano, en tejer afectos y una sólida amistad que permitió superar momentos difíciles, comprender situaciones personales y familiares que nos permitieron cumplir en tiempo con algunas de las tareas asignadas, además de facilitar la permanente búsqueda de complementariedad, motivación mutua y un interés real por la situación de cada integrante del equipo en lo personal, familiar y laboral.

Esta primera experiencia de investigación educativa colaborativa y multicéntrica, ha requerido por parte de todo el equipo de investigación, de un gran esfuerzo y largas horas de trabajo, dentro y fuera de las jornadas laborales, ya que en ninguno de los casos se otorgó dedicación exclusiva o se le disminuyó el trabajo cotidiano a los integrantes. Se han superado obstáculos tales como la poca colaboración de algunas personas identificadas como fuentes de información para brindar los datos que se requerían, pero creativamente, se logró superar esta dificultad inicial sin sacrificar rigurosidad en el estudio.

Hemos aprendido que existen, en nuestra forma particular de ser, actitudes y comportamientos que es necesario desaprender para mejorar nuestra incorporación al trabajo colectivo. También, debemos reconocer que cada persona puede aprender de otros, pues cada uno tiene fortalezas que se evidenciaron en diferentes momentos del proceso: manejo de programas informáticos, pensamiento estratégico, experiencia en investigación cuantitativa y/o cualitativa, capacidad de liderazgo, trabajo en equipo... que posibilitan avanzar hacia la conformación de una red de investigadores de las universidades. Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida (Wenger, 2001) y



debemos hacerlas presentes en nuestro proceso de formación como profesores universitarios, para convertirse en una estructura formal que permita adquirir más conocimiento a través de experiencias compartidas dentro del grupo (Bozu e Imbernón, 2009), trabajando la capacidad de relación y de comunicación que definen el tacto pedagógico (Novoa, 2009)

Entre las principales conclusiones a las que llegamos en esta primera investigación de las competencias docentes, podemos destacar las siguientes:

- En líneas generales, en el estudio cuantitativo, los profesores y estudiantes de todas las universidades afirman que los docentes evaluados dominan las competencias investigadas. Pese a esta aparente coherencia entre las opiniones del profesorado y del estudiantado, en el análisis cualitativo de los datos brindados por los estudiantes, se detectan ciertas contradicciones sobre el dominio de algunas de las competencias por parte de los profesores.
- Profesores y estudiantes coinciden en que los docentes deben mejorar sus habilidades, conocimientos y actitudes en relación al manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Aunque las relaciones interpersonales docente-estudiante, en general, son bien evaluadas por el profesorado y estudiantado, es importante que los profesores desarrollen nuevas formas de relación con sus estudiantes, que refuercen el respeto mutuo, la confianza y brinden al estudiantado el apoyo que precise para potenciar su aprendizaje.
- Cabe destacar que la tutoría es una competencia que no dominan los profesores, estos y los estudiantes brindan opiniones diversas en la concepción de ese término, es esencial que exista cultura institucional para reglamentarla y que no se perciba como un mero compromiso administrativo al que ni profesores ni alumnos le dan credibilidad.
- Es importante reflexionar con el profesorado sobre la evaluación de los aprendizajes, puesto que no debe desvincularse de los demás componentes del proceso educativo como pieza aislada y autosuficiente de la estructura curricular. Hay que considerar que la evaluación no es el final ni cierra el círculo del proceso docente-educativo, sino más bien brinda datos importantes para introducir los reajustes necesarios a fin de mejorar el aprendizaje y que el análisis de los resultados evaluativos con los estudiantes contribuye a potenciar el proceso educativo.

- Otro aspecto esencial es la necesidad que, en algunas de las universidades investigadas, se reglamente y divulgue el sistema de evaluación, puesto que profesores y estudiantes expresan que desconocen la normativa institucional al respecto.
- Aunque en el estudio los datos manifiestan que el profesorado reflexiona sobre su práctica docente y ésta debe vincularse con la investigación educativa puesto que constituyen procesos complejos e interactivos que se condicionan mutuamente, hay un bajo porcentaje que investiga. Es inusual que los profesores dediquen tiempo a la investigación sobre la docencia, puede que sea porque no forma parte de los proyectos institucionales, o porque no es de interés de los académicos, pese a que la investigación es una de las funciones sustantivas de todas las instituciones universitarias.
- El profesorado y estudiantado coincide en que los docentes se identifican con la universidad en la que laboran, aunque hay aspectos que los estudiantes desconocen como para brindar la valoración objetivamente, tales como las referidas a la integración e interés del profesorado en actividades institucionales adicionales a la docencia, (comisiones, proyección social, investigación, funciones administrativas, coordinaciones y otras).
- La investigación puso de relieve que a pesar de que hay ciertas discrepancias entre los resultados del estudio cuantitativo y del cualitativo, las competencias docentes con mayor grado de dominio en opinión de profesores y estudiantes, en orden, son: Relación profesor-alumno y Sentido de pertenencia institucional. Le siguen con un grado de dominio medio: Información y explicación comprensibles, Planificación del proceso enseñanza y el aprendizaje, Selección y presentación de los contenidos, Evaluación de los aprendizajes y Didáctica y aprendizaje. Finalmente las competencias con el menor dominio son: Manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Reflexión e investigación sobre la enseñanza, y la Tutoría y acompañamiento a los estudiantes

Derivadas de las conclusiones anteriores, el grupo de investigación, señalaba las siguientes recomendaciones:

- El profesorado necesita capacitación didáctica.
- Necesita formación pedagógica.

- Intentar fomentar en las instituciones universitarias, auténticas comunidades de aprendizaje, donde todos los profesores pongan al servicio de los demás, sus cualidades, conocimientos y estrategias de trabajo.
- Es urgente la capacitación del profesorado universitario en las tecnologías de la información y la comunicación, para que se conviertan en un recurso adecuado para el desarrollo de la docencia, como un auténtico recurso de formación para los estudiantes.
- Empoderar a nuestros profesores en los procesos de “aprender a aprender” y en el “aprendizaje a lo largo de toda la vida”.
- El profesorado debe aprender técnicas de trabajo personal con el estudiante porque se convierte en un guía del aprendizaje, donde no se pueden olvidar las relaciones personales que faciliten el acceso a la información y el desarrollo integral de los futuros profesionales.
- Dar credibilidad a la tutoría, para que no se quede en un compromiso administrativo, sino que sea un elemento directamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tomar conciencia de la importancia de la evaluación, como elemento consustancial al proceso de enseñanza-aprendizaje y además se constata que ni el profesorado, ni el estudiantado conoce bien la reglamentación del sistema de evaluación. La evaluación no cierra el círculo del proceso docente-educativo, sino que se cierra con los reajustes que se introducen a partir de los resultados de la evaluación que forman el marco de condiciones para la fase de planificación de la etapa siguiente y así comienza un nuevo círculo.
- Potenciar la participación del profesorado en proyectos de investigación, lo que repercutirá muy positivamente en su docencia y en el fortalecimiento de las instituciones de Educación Superior, contribuyendo al avance del conocimiento, como misión importante de la Universidad.

Por encima de que la investigación diera lugar a varias publicaciones como se señala en las referencias bibliográficas o que los resultados sirvieran para ser utilizados como evaluación del desempeño docente en la Universidad de Honduras, el grupo inicial sentía la necesidad de que la constatación de los resultados de investigación tuviera una repercusión de mejora a nivel universitario.

De esa forma, en el verano de 2012, nos volvimos a reunir en San Pedro Sula (Honduras), sin la cobertura de ningún proyecto de investigación, pero con las ganas de seguir trabajando. Con el profesor Miguel Zabalza, pusimos las bases para diseñar un programa de formación on line, donde se diera respuesta a las competencias que habían resultado peor valoradas.

Organizados en grupos de trabajo, con profesores de todas las universidades participantes, se comienza el diseño de un curso de formación que abarque aquellas competencias más deficitarias en la investigación realizada, pero que pueda ser realizado por cualquier profesor que se encuentre en cualquier país. De esta forma, el programa de formación fue diseñado on line con sesiones presenciales en el país responsable de cada módulo, para que los profesores tengan en su país alguna sesión no virtual (Esteban Moreno, 2014).

En el verano de 2013, se presenta un proyecto a CEAL-Santander y se solicita el apoyo para dar forma al grupo de profesores en una Red de investigación. Concedido el proyecto, el 24 de junio de 2014, la Red Intenacional Tucana para el desarrollo docente universitario e investigación educativa se inscribe en FUNDEVI, Fundación de la Universidad de Costa Rica. La Red aprueba sus estatutos y pone como actividad prioritaria poner en marcha el programa de formación on line.

Se organiza un segundo encuentro en Tegucigalpa (Honduras) para conocer la plataforma virtual de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y culminar el programa de formación, con el trabajo desarrollado en las Universidades de Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y España.

El programa, con base en la plataforma de la Universidad de Honduras, tiene como título: Competencias Básicas para el profesorado de la Universidad del Siglo XXI y cuenta con siete módulos: dos introductorios, sobre el uso de la plataforma moodle; un módulo básico con tres submódulos: uso de entornos virtuales de aprendizaje; alfabetización informacional y comunicación oral y escrita y otros cinco: planificación didáctica o del proceso educativo; metodologías para un aprendizaje significativo y efectivo; la tutoría en la Educación Superior; las prácticas profesionales y la evaluación.

El programa es totalmente en línea, aunque tendrá algunas sesiones presenciales en cada país para las personas que deseen participar en las mismas. Como señala Schell (2001, 95): “Los cursos de formación en red son definidos para nuestro propósito como cursos donde la mayoría, si no toda, la instrucción y pruebas se logran vía recursos accesibles en la web”.

El entorno de formación diseñado va a procurar las siguientes características:

- Conseguir un entorno de comunicación lo más rico posible con la incorporación de herramientas de comunicación sincrónica.
- Ofrecer información al docente universitario sobre las posibilidades y usos del aprendizaje en red (Barroso, et al, 2006)
- Incorporar foros, blogs y zonas que propicien el debate y la discusión, teniendo en cuenta que las personas participantes en el curso, procederán de diferentes países con entornos diferentes, lo que le convierte en una riqueza en sí mismo, al poder compartir experiencias muy variadas.
- La estructura de los módulos posibilita poder realizar un aprendizaje personal, partiendo de un módulo básico para facilitar, al profesor que lo necesite, las herramientas de acceso a la búsqueda de información, redacción o elaboración de materiales.
- Uso de guías en cada módulo con las actividades a realizar, que le faciliten un aprendizaje estructurado y el seguimiento del mismo.
- Una red de profesores tutores que respondan a todas las demandas de los participantes, al contar con más de 30 expertos en las distintas materias.
- Uso de formas de presentación multimedia.
- Incorporar zonas de comunicación verbal, auditiva o audiovisual con los profesores.
- Aprovechar la experiencia del programa para que el profesor incorpore las tecnologías, como herramienta en su quehacer docente.
- Reconocimiento de la formación a través de un certificado emitido por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

No podemos olvidar que en todo el programa de formación se pretende, como se ha dicho anteriormente, crear comunidades de práctica, que en este caso serán comunidades virtuales, con nuevos espacios de comunicación entre iguales, con intereses comunes y propiciando nuevas atmósferas de relaciones (Salinas, 2003) que desarrollen la socialización en la red, el intercambio de ideas, la reflexión conjunta, etc...

Tras el programa de formación iniciado con un grupo reducido de profesores para conocer posibles deficiencias y subsanarlas, los miembros de la Red Tucana desean seguir trabajando, en el desarrollo de una Red que conecte a profesores universitarios de países de todos los continentes, con el único objetivo de innovar e investigar en la docencia universitaria.

El programa de formación, como investigación en curso, desea alcanzar entre sus objetivos que el profesor participante pueda experimentar el aprendizaje constructivista que va a querer inculcar en sus estudiantes (Esteban, 2014) y así romper con el anacronismo entre una pedagogía universitaria de perfil transmisor y bancario, a la pedagogía de aprender haciendo (Miguel Díaz et al. 2006), y de esta forma, lograr la capacitación como trabajador del conocimiento y diseñador de entornos de aprendizaje (Gros y Silva, 2005)

La comprensión de que la investigación y la formación del profesorado universitario son dos elementos inherentes a su esencia como docente va calando poco a poco en los países Centroamericanos. El enriquecimiento personal del profesorado, enriquecerá a sus instituciones, repercutirá en la formación de los egresados y esperamos que a corto plazo, contribuya al crecimiento de los países.

### Referencias Bibliográficas

- Barroso, Carlos; Román, Pedro; Llorente, Carmen; Prendes, Mary Paz; Cebrián, Manuel, et.al (2006) Formación del Profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*. N° 27 pp 11-29
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2009, vol. 6, núm 1.
- Bravo Salinas, N. (2007) Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Recuperado de: [http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/capacitacion\\_docente\\_2semestre\\_2007/competencias\\_proyectotuning.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/capacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyectotuning.pdf)
- Castillo Arredondo, S., & Jesús, C. D. (2005). *Formacion del Profesorado en Educacion Superior. Didactica y Curriculum* (No. LB1778. C33 2006.).
- Esteban Moreno, R.M. y Menjívar Barbón, S. et al. (2011) *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro
- Esteban Moreno, R.M., Laínez-Cañas, A; Menjívar, S., Monroy, S. y Quan, V. (2012) Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10 n° 2, mayo-agosto
- Esteban Moreno, R.M y Calderón Padilla, R. (2013) La experiencia de investigación y formación con el profesorado universitario en Centroamérica. En *Praxis Educativa* v.9, n 15 pp 167-186

- Esteban Moreno, R.M. (2014) La prospección de futuro a partir de la evaluación de las competencias docentes universitarias. En *Fórmulas renovadas para la docencia superior*. Madrid: Editorial ACCI.
- González, J.; Wagenaar, R. y Beneitone, P. Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35 (2004), pp. 151-164
- Gros Salvat, B. y Silva Quiroz, J. (2005) La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 36 n° 1
- Imbernón, F. (2008) *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Knight, P. T. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (Vol. 8). Madrid: Narcea Ediciones.
- Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Miguel Díaz, Mario de (coord.) (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión Towards a teacher training developed inside the profession. *Revista de Educación*, 350, 203-21.
- Proyecto Tuning (2006) Competencias genéricas de América Latina. Disponible <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246>
- Red Internacional Tucana para el desarrollo docente universitario e investigación educativa. <https://www.uam.es/otros/tucana/>
- Salinas, J. (2003). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. CD-ROM Edutec, 54(2), 1-21.
- Schell, G. (2001) Student perceptions of web-based course quality and benefit. *Education an Information Technologies*, 6, 2, 95-104.
- Tuning Educational Structures in Europe (2006) Informe final. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuning/>
- Valcárcel Cases, M. (2004) La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en Educación Superior. *Educatio*, n° 23, 209 – 213
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.