

3. Profesionalización docente e interés del profesorado en programas de capacitación en entornos universitarios



SERGIO ABEL SÁNCHEZ LOMELI*

ROLANDO PICOS BOVIO**

MIREYA SANDOVAL ASPRONT***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.340.03>

Resumen

Dentro del campo de la profesionalización docente, la capacitación como medio para la actualización en contenidos y habilidades para ejercer la docencia es una de las actividades recurrentes en el quehacer profesional y en las instituciones educativas de nivel superior. Frente a la actualización constante del mercado laboral y los acelerados cambios en la sociedad, resulta imperante buscar nuevas y diversificadas propuestas formativas que permitan enriquecer y profesionalizar la labor de las y los maestros. El objetivo de esta investigación es demostrar la perspectiva teórica respecto al desarrollo profesional, competencias y necesidades de formación de los docentes, así como correlacionar los hallazgos parciales obtenidos del trabajo de tesis doctoral.

Se aplicó una encuesta a profesores universitarios, de los cuales casi un cincuenta por ciento cuenta con más de once años de trayectoria; se trabajó el instrumento bajo escala de Likert, en el que se precisaron contenidos enfocados en las habilidades blandas y competencias docentes. Así mismo,

* Maestro en Educación con orientación en Innovación y Tecnología Educativa. Profesor y asesor pedagógico a nivel licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2859-6604> ; correo electrónico: sergio.sanchezlm@uanl.edu.mx

** Doctor en Humanidades y Artes. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6473-2866>

*** Doctora en Filosofía con orientación en Educación. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8013-5268>

se llevó a cabo la obtención de información cualitativa por parte de los profesores respecto a la percepción de las necesidades de formación y el proceso de capacitación docente recibido. Como resultado, se encontró que las y los profesores enfocan su interés en las capacitaciones orientadas a la metodología didáctica. Así mismo, los profesores argumentan la necesidad de un oportuno acompañamiento durante el proceso formativo. Se concluye que la comunidad docente tiene interés en continuar con procesos de capacitación y con actualizaciones en temas propios de la docencia y maneras de afrontar los dilemas de la profesión, pero se requiere de una sistematización institucional para un desarrollo eficaz y adquisición de las competencias docentes.

Palabras clave: *profesionalización docente, desarrollo profesional docente, programas de capacitación.*

Introducción

Profesionalizar la labor docente universitaria es una tarea prioritaria en las instituciones de educación superior, esto no solo por la constante y acelerada transformación del entorno social y laboral, sino además como el medio para garantizar experiencias de aprendizaje significativo, sensibles a la realidad y de calidad. Diferentes estudios que se presentarán en el texto coinciden en que, para lograrlo, se debe buscar el desarrollo profesional del docente mediante una formación continua que integre metodologías activas, acompañamiento y evaluaciones integrales, como una manera más efectiva para que el docente pueda desarrollar las competencias pedagógicas, digitales e interpersonales demandadas hoy en día por la docencia.

Los programas de desarrollo profesional tienen más éxito cuando son prolongados, contextualizados y vinculados a la práctica diaria en el aula, en lugar de ser fragmentados y desvinculados, ya que esto restringe la transferencia de los aprendizajes adquiridos. Se señala además que se requiere una articulación de los procesos de formación docente en los que se considere el diagnóstico y reconocimiento del docente como agente activo en la detección de sus necesidades; así como de una planeación y evaluación que

permita la construcción de trayectorias profesionales personalizadas y de reflexión sobre la misma práctica.

Bajo este contexto, el presente texto indaga las percepciones y los intereses de formación de profesores universitarios con distinta antigüedad y perfiles académicos. Este texto es producto del avance de una tesis doctoral, y en los hallazgos preliminares se releva un entusiasmo alto por las propuestas de capacitación innovadoras y temas de relevancia para el actuar como docente, atributos que, pese a asumirse como innatos de la profesión, siguen siendo de interés. Así mismo, existe una necesidad explícita del acompañamiento durante los procesos formativos. Dicho panorama confirma la necesidad de diseñar políticas y estrategias universitarias para garantizar que los procesos formativos de los docentes sean un motor para la transformación educativa y el mejoramiento de la calidad en las instituciones.

Desarrollo

Desarrollo profesional docente

El transitar por el concepto de *desarrollo profesional docente* implica dejar de concebir el proceso como una formación ocasional y trabajar por una formación con carácter continuo; esto, a raíz de las transformaciones y necesidades de las competencias que requiere el profesor para efectuar su práctica. Este proceso requiere de una transformación individual y colectiva tanto en el pensamiento como en el actuar, que integre habilidades específicas y genéricas en un escenario que demanda reflexión, autonomía y compromiso (Sanz et al., 2021).

Bajo este enfoque, resulta imprescindible hablar de la profesionalización docente, la cual ha sido definida como el proceso de mejora y racionalización de los saberes de manera continua, siendo el camino que permite lograr la eficacia en el desarrollo profesional de los profesores. Para ello, el docente pasa a tener la condición de cualquier aprendiz, es decir, un sujeto activo del aprendizaje, dándole el protagonismo requerido en la interiorización de sus conocimientos, necesidades y motivaciones.

La motivación del docente es crucial para la interiorización y transferencia de sus habilidades, producto de la capacitación o formación inicial. No obstante, es bien sabido que existe una brecha considerable entre el conocimiento que los docentes poseen y la forma en la que los transmiten o ejecutan. En ese sentido, para lograr un mayor impacto se deben mejorar los modelos de desarrollo profesional, deben diseñarse en consideración del contexto emocional y motivacional del docente.

Sanz et al. (2021) y Jaramillo-Baquerizo (2021) coinciden en que el desarrollo profesional ha de ser personalizado, contextualizado y estructurado. Esto implica considerar la trayectoria docente desde todas sus dimensiones, en términos de ingreso, transición, crisis, estabilidad, retiro, crecimiento, etc.; cada una con necesidades y dilemas distintos.

La Teoría de la Autodeterminación, da respuesta al generar mecanismos que promuevan la satisfacción de necesidades psicológicas básicas del docente, como la autonomía, competencia para efectuar su labor y la motivación propia (Jaramillo-Baquerizo, 2021). Además, contar con trayectorias estructuradas para impulsar el desarrollo profesional docente, acompañadas de sistemas de cualificación y acreditación profesional, permite garantizar la calidad, legitimidad y eficacia en la formación docente (Sanz et al., 2021).

Darling-Hammond et al. (2017) destacan que una formación profesional docente efectiva se logra a partir de la mejora en su práctica y los resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Esto, producto de la integración coherente de los programas formativos que fomenten la colaboración, las buenas prácticas, el aprendizaje activo, la reflexión, la retroalimentación, entre otras.

En dicho informe se establece que para que la formación docente sea efectiva ha de favorecerse el aprendizaje activo, bajo esquemas de participación similares a los de sus estudiantes, como el trabajo en equipo, simulaciones, aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Esto permite que el conocimiento pedagógico pueda apropiarse con mayor profundidad, a diferencia de las capacitaciones tradicionales, que se basan solo en conferencias y poca aplicabilidad práctica. Además, se subraya que el acompañamiento por parte de expertos o mentores fortalece el proceso de formación y su aplicabilidad práctica.

Así mismo, se señala que existe una tendencia de fracaso en los programas de desarrollo profesional, cuando son fragmentados, de duración corta o descontextualizados de la práctica docente. Por ello, un trabajo sistemático en el que se vinculen los estándares de enseñanza, evaluación del desempeño y el liderazgo docente resulta ser recomendable para el desarrollo de los programas. Finalmente, los autores abogan por políticas públicas que financien y estructuren formaciones coherentes, sostenidas en el tiempo y adaptadas a las necesidades reales de los docentes.

El desarrollo profesional del docente universitario ha de conducirse bajo modelos que orienten el funcionamiento de los procesos que conduzcan a la profesionalización de la labor. En ese sentido, Villar (1991) considera cuatro modelos fundamentales. El primero, enfocado en el perfeccionamiento individual, debido a que se considera que el desarrollo profesional debe responder a las necesidades y requerimientos del docente en cuanto a su auto-diagnóstico y labores que desempeña en su campo de trabajo, ya sea la docencia, investigación, administración educativa, etc. Para el autor, este modelo implica una participación directa del docente en el diseño y evaluación del proceso. El segundo se enfoca en la evaluación para la mejora de la enseñanza, proveniente de los estudiantes y el docente. Dicha consideración de la autoevaluación, la evaluación por pares y la de los estudiantes permite generar intervenciones formativas en necesidades específicas. Resalta, además, que no debe verse como mecanismo de control o solo para fines de promoción laboral, sino con visión hacia la mejora de los procesos educativos. Un tercer modelo está enfocado en la indagación o profesor-investigador: es aquí donde se sitúa la reflexión sobre la práctica con apoyo de la investigación que el docente hace sobre esta, así como la participación en procesos de innovación didáctica con sus colegas. Villar (1991) sostiene que este modelo fomenta el pensamiento metacognitivo y la autonomía profesional, dando el rol de productor de conocimiento pedagógico al docente. Finalmente, el cuarto modelo organizativo se inclina a concebir el desarrollo profesional docente como resultante del entorno laboral en el que se desenvuelve, las políticas educativas y cultura que influyen en su formación y mejora continua.

Competencias docentes

La evolución del acto educativo ha permitido el establecimiento de diversas perspectivas que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un cambio importante ha sido el de transitar de un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos hacia uno que propicia el desarrollo de competencias. Si bien es un hecho que existen posturas contrapuestas respecto al origen, dinámica y trascendencia de las competencias, es un hecho que experiencias formativas bajo este enfoque han sido exitosas.

Alfaro et al. (2024) encuentran necesario formar a los docentes en competencias que propicien aprendizajes significativos y generen resultados eficaces. Entre las competencias que destacan para una docencia de excelencia están la planeación y evaluación didáctica, la comunicación, desarrollo de pensamiento crítico y trabajo colaborativo.

No se deja pasar que la caracterización de un buen profesor va de la mano con el dominio del contenido, así como con las cualidades personales que lo caracterizan, desde la calidad humana, el respeto, una actitud positiva, aspectos fundamentales en la generación de vínculos pedagógicos significativos. Además, ha de considerarse que las competencias docentes no son estáticas, sino que se construyen y perfeccionan a lo largo de la trayectoria profesional. En este transitar, los docentes integran saberes pedagógicos, técnicos y contextuales, y reflexionan de manera crítica sobre el impacto generado en su práctica (Galbán et al., 2021).

Las competencias docentes han sido organizadas en dimensiones, logrando una visión holística e integradora. Desde la perspectiva de Gallent, podemos distinguir lo cognitivo, tecnológico, personal, de la investigación y gestión. Bajo una percepción más pragmática, Zabalza, resalta la planificación y selección de contenidos, la comunicación, la tutoría, evaluación, trabajo en equipo entre otros (Buils et al, 2023). Aunado a esto, en el plano personal se encuentra la pasión por la enseñanza y el compromiso emocional y ético como competencias esenciales del docente (Galbán et al., 2021).

La educación como acto humano presenta desafíos imprescindibles en el camino, motivo por el cual los docentes deben estar preparados para afrontarlos. En el artículo “Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training” se identifican algunas de las competencias

docentes esenciales del siglo XXI, enfocadas en cuatro áreas fundamentales: forma de pensar, herramientas de trabajo, formas de trabajar y vida en el mundo. Para su desarrollo, se requiere del dominio del pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la alfabetización informacional y digital, la colaboración, la ciudadanía global y la responsabilidad social (Gümüş, 2022). Dichas competencias permiten a los docentes responder a un entorno educativo cada vez más complejo, cambiante y digitalizado.

Resulta además imprescindible hablar del impacto post-pandemia en la educación, en el que las competencias digitales se han vuelto prioritarias, siendo así que la alfabetización digital ha sido la nueva necesidad para responder a las demandas de la educación digital. El precedente, como recordamos, obligó a los docentes a adoptar las tecnologías con poca información previa; o bien, inmiscuirse en la búsqueda y uso de nuevas herramientas que desconocían, haciendo evidente carencias en competencias técnicas, organizativas y de comunicación en los entornos mixtos y virtuales (Cárdenas-Contreras, 2022).

Una competencia más por resaltar es la actuación como agentes sociales, siendo esta una tarea que ha sido requerida en los docentes. La preocupación por temas de inclusión, diversidad cultural y el sentido de la comunidad, así como la ciudadanía local y global, liderazgo educativo y formación de redes de colaboración, se han considerado indispensables en la formación de individuos comprometidos con un entorno y preparados para un mundo cambiante e interconectado (Gümüş, 2022).

Las competencias adquiridas el programa de capacitación docente desde la percepción de los docentes en el estudio doctoral realizado se enfocaron principalmente en el uso de la tecnología a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje; no obstante, resaltan, además:

- Uso de recursos tecnológicos en actividades de clase y evaluación.
- Uso de plataformas educativas.
- Comunicación oral y escrita en los procesos de retroalimentación.
- Terminología pedagógica.
- Gestión del tiempo.
- Búsqueda informacional con sentido crítico, social y ciudadano.
- Aprender a aprender.

Necesidades de formación docente

La formación docente en educación superior ha dejado de ser una actividad deseable, al convertirse en un aspecto imprescindible para las instituciones educativas. Se ha demostrado, a partir de diversos estudios, que los programas de desarrollo profesional son aceptados y valorados por la comunidad docente, su impacto debe radicar en la práctica, a partir de la evaluación de la pertinencia del desarrollo de competencias, contenidos, acompañamiento de la institución educativa, etc. Por ello, algunas de las necesidades en la formación docente universitaria radican en sus objetivos, formulación, operación y seguimiento.

La satisfacción y los alcances en cuanto a la formación pedagógica por parte de los docentes es elemental para la revisión y continuidad de los programas. En la investigación de Fernandes et al. (2023), respecto a la formación recibida, se reportó que los docentes encuentran relevantes los contenidos, la organización del curso y el desempeño de los formadores. Así mismo, la mayoría de los docentes expresó su intención de continuar con los procesos de capacitación y aplicar lo aprendido. No obstante, los autores argumentan que este nivel de satisfacción no garantiza cambios en la práctica, al demostrarse que la aplicación y transformación pedagógica y didáctica fue moderada.

Un cambio o adopción de paradigma requiere tiempo para su asimilación, por lo que Fernandes et al (2023) recomiendan replantear la dinámica de capacitaciones aisladas a procesos formativos prolongados. La profesionalización docente, por tanto, requiere de planificación no solo de los contenidos o competencias a desarrollar, sino de su interconexión, maduración y acompañamiento. De no ser así, el interés disminuye al no encontrar una aplicabilidad directa o sentido por el cual cursar tales capacitaciones. En el estudio doctoral realizado, la percepción de los docentes respecto a la cantidad de convocatorias de programas de capacitación docente resalta su diversidad. Por otro lado, es importante considerar que el factor de disponibilidad, tanto en las inscripciones del curso como del tiempo para atenderlo, son factores decisivos:

Es amplia, pero rápidamente saturada y con un margen breve para completarla, lo que dificulta su realización en contraste con los horarios de clase y otras actividades profesionales o tiempo de calidad con la familia (Participante E).

El establecimiento de programas de capacitación sin diagnóstico ni articulación es una de las realidades que se experimentan en las universidades. En una investigación de Loiza-Aguirre et al. (2021), encontraron que, pese a la oferta existente de cursos y talleres, existe una falta de articulación y coherencia en su planeación, objetivos y evaluación. Así mismo, tales cursos se diseñan sin un riguroso diagnóstico de necesidades y no se ofertan conforme a los perfiles y trayectorias de los profesores. Se argumenta que bajo esta conducción, existirá dispersión de esfuerzos, limitando la continuidad del proceso formativo, además de reducir las posibilidades de promover la mejora constante en las instituciones educativas.

El desarrollo de competencias en programas de capacitación requiere de un análisis de las tendencias y paradigmas educativos para el establecimiento de los alcances de dichas competencias. En ese sentido, Espinosa (2014) señala que existen al menos cuatro ámbitos de competencias emergentes: metodológica, comunicativa, digital e interpersonal. Siendo la competencia metodológica una de las necesidades urgentes, ya que existen docentes que requieren dominar el diseño de experiencias de aprendizaje centradas en el estudiante. Por otro lado, como competencia transversal, la de comunicación es requerida para que los docentes desarrollen un lenguaje claro, motivador y adaptado al contexto académico en pro de la mejora de la comprensión y fortalecimiento del vínculo docente-estudiante.

Conforme a los docentes encuestados para el estudio, se brindó una serie de competencias en las cuales debían valorar el grado de conformidad respecto a los cursos que podrían ofrecerse para su desarrollo, demostrando mayor interés en las competencias relacionadas con la comunicación eficaz y retroalimentación en el aula. El resumen se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 1. *Interés de los docentes por capacitarse para el desarrollo de competencias de su labor*

<i>Competencias en:</i>	<i>Grado de conformidad (Totalmente de acuerdo; de acuerdo)</i>	<i>Grado de inconformidad (Totalmente en desacuerdo; en desacuerdo)</i>	<i>Neutral (Ni de acuerdo ni en desacuerdo)</i>
Comunicación eficaz en el aula	93%	0%	7%
Retroalimentación a los estudiantes	90.7%	0%	9.3%
Diseño de exámenes	69.7%	9.4%	20.9%
Diseño curricular	79.1%	9.3%	11.6%
Diseño de programas analíticos	76.8%	11.6%	11.6%

Fuente: elaboración propia.

En una investigación realizada por Pagés et al. (2019) se reafirman tales prioridades. En un sondeo aplicado en la Universidad de Barcelona, se encontró que los docentes demandan formación en aspectos metodológicos en didáctica, como la evaluación de aprendizajes, aplicación de las tecnologías en docencia y la generación de ambientes y gestión del aula virtual. Los docentes con actividades de gestión señalaron que es necesario ser capacitados en liderazgo, resolución de conflictos y administración del tiempo para el desarrollo óptimo de sus funciones. Esto pone en manifiesto que las necesidades de formación en los docentes varían conforme a sus roles, trayectorias profesionales y contexto áulico en el que se encuentran.

Los programas de desarrollo profesional de los docentes requieren del acompañamiento y apoyo durante el proceso para que sean eficaces. Fernandes et al. (2023) han encontrado que el éxito de los programas se incrementa en la medida en que se aplique el aprendizaje activo, que exista una reflexión continua, trabajo colaborativo y que se cuente con retroalimentación mediante mentoría. No obstante, es bien sabido que poner en práctica lo mencionado requiere de apoyo más allá de la capacitación, hablando de tiempo, recurso económico y técnico, entre otros. Se requiere, por tanto, de un marco institucional que regule y facilite los apoyos necesarios para su logro; un modelo integrado con un ciclo de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que promueva la formación continua conforme a los principios de calidad educativa debe ser parte de los planes estratégicos de las universidades (Loaiza-Aguirre et al., 2021).

En el caso del estudio doctoral realizado, al preguntar respecto al acompañamiento en los procesos de capacitación docente, la totalidad de los participantes declaró que no se han sentido acompañados por nadie, resaltando que se requiere de retroalimentación en los cursos y un acompañamiento más cercano. Esto resulta crucial en el análisis de la pertinencia del modo operativo de los cursos bajo un enfoque autogestivo, ya que, aunque exista un rango de aceptación alto por los docentes en esta modalidad, no sienten dicho acompañamiento.

Sus recomendaciones y percepción en cuanto al seguimiento en los programas de capacitación se sitúan en si realmente los necesitan: “Es que no la he necesitado, me adapto muy bien a la modalidad” (Participante 2); o bien, la manera en que se estimula el seguimiento, desde políticas e incentivos: “Que lo ligan a la política de sueldos y prestaciones (...)” (Participante 1); seguimiento en el aula: “Que hubiera un seguimiento a lo largo del semestre”, “Realizar observaciones en el aula. Que nos retroalimenten una vez al año” (Participante 4 y 6); y detección de necesidades de manera directa: “Me parece indispensable que se conozca la percepción de todas las personas que formamos parte del claustro (...)” (Participante 5).

Conclusión

En conclusión, se reconoce que, en el contexto universitario, los docentes requieren de formación pedagógica formal para el logro de la profesionalización de su labor, por lo que estrategias para su desarrollo profesional, mediante programas de capacitación, resultan esenciales y una necesidad urgente, a fin de asegurar que los docentes cuenten con las competencias necesarias para efectuar su labor y que esto repercuta positivamente en la calidad en los procesos educativos. Además, es importante resaltar que la capacitación es solo uno de los medios, ya que está claro que no solo basta con la adquisición de conocimientos, sino con su propia aplicación.

La formación de los docentes debe convertirse en un elemento estratégico en la gestión de las instituciones educativas, con el fin de asegurar el seguimiento y acompañamiento a los participantes. Por otro lado, esta imbricación ha de considerar la autoevaluación e intereses de los docentes en

cuanto a las competencias por fortalecer la dinámica de trabajo para su formación, los intereses en temas educativos, así como las necesidades que detecta en el aula y para las cuales requerirá apoyo. Si bien el proceso educativo se planea y piensa desde y para los estudiantes, los procesos de formación o desarrollo profesional docente han de seguir la misma fórmula.

Los procesos formativos, por tanto, han de considerar un modelo que integre las dimensiones pedagógicas, institucionales, sociales y personales, para que el docente conforme su perfil de manera integral. Esto implica no solo la detección de intereses y necesidades, sino también la oportuna secuencia de los cursos, actividades o proyectos a proponer, además de considerar la experiencia profesional del docente al momento de iniciar con tal proceso, ya que es un indicador elemental para optimizar los esfuerzos y responder en un contexto más inmediato a las realidades de su perfil.

Referencias

- Alfaro Ávila, J. C., Alemán Juárez, A., y López Bátiz, M. (2024). La formación en competencias de los mejores profesores universitarios. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (37), 38-53. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2903>
- Buils, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., y Esteve-Mon, F. M. (2023). Competencias docentes para el desarrollo profesional en la universidad actual. *Journal of Supranational Policies of Education*, 17, 76-102. <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.005>
- Cárdenas-Contreras, G. (2022). Docencia universitaria y competencias para la era pospandemia: un proceso hacia la alfabetización digital. *Revista Docentes 2.0*, 14(2), 5-14. <https://doi.org/10.37843/rtd.v14i2.299>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Espinosa Martín, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 161-177. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5619>
- Fernandes, S., Araújo, A.M., Miguel, I. y Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training. *Teachers. Educ. Sci.*, 13, 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Galbán, S., y Ortega, C. (2021). Cualidades y competencias del profesor universitario: la visión de los docentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (31), 6378. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2119>
- Gümüş, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training. En Y. Alpaydın y C. Demirli (Eds.), *Educational Theory in the 21st Century*

- (pp. 243-254). Maarif Global Education Series. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_11
- Jaramillo-Baquerizo, C. (2021). *Hacia un desarrollo profesional centrado en el docente*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Loaiza-Aguirre, M. y Andrade-Abarca, P. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 161-195. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
- Pagés, T., Triadó, X., Però, M., Sabariego, M., Amador, J., Sayós, R., González, E., y Marzo, L. (2019). Valoración de las necesidades formativas del personal docente e investigador de la Universidad de Barcelona. *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019)*. Madrid, España. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0048>
- Sanz, F. y Guillén, C. (2021). *Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación*. Ediciones Universidad de Valladolid
- Villar, L. M. (1991). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/publication/39152886_Modelos_de_desarrollo_profesional_del_profesorado_universitario