



Vol. 2

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Formación de Maestros e Investigadores para la
Educación Inclusiva.
Perspectivas Críticas



Aldo Ocampo González (Coord.)

Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Coord.).

Aldo Ocampo González (Coord.).

Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.

Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas.

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-003-0

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: Educación Inclusiva, pedagogías de las diferencias, justicia educativa, derecho a la educación, formación de investigadores, formación de maestros, política educativa, justicia redistributiva, epistemología y teoría de la Educación Inclusiva.

Páginas: 371



DICIEMBRE, 2018 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II.

Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas.

ISBN: 978-956-386-003-0

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



****Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.**

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA VOL. II.

FORMACIÓN DE MAESTROS E INVESTIGADORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Aldo Ocampo González (Coord.)

Autores:

Andrea V. Pérez
Kelly Kathleen Metz
Silvia Romero-Contreras
Lesly Aylin Silva Sanhueza
Hugo Gallardo
Lelia Schewe
Soledad Vercellino
Mónica Amado
Aldo Ocampo González
María Leticia Moreno Elizalde
Marina Helena Chaves Silva
Luziê Maria Fontenele-Gomes
Sandra Acevedo Zapata



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel Garcia | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahia | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernandez | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Índice

Prólogo.	
Conceptos Viajeros en Educación Inclusiva: elementos para una gramática de la multiplicidad <i>Aldo Ocampo González</i>	11
1.-Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy <i>Andrea V. Pérez, Hugo Gallardo y Lelia Schewe</i>	24
2.-La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis antidisciplinar <i>Aldo Ocampo González</i>	56
3.-Los apoyos a la inclusión: marcos de referencia y prácticas efectivas <i>Soledad Vercellino, Mónica Amado y Lesly Aylin Silva Sanhueza</i>	145
4.-Comprensión Epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades <i>Aldo Ocampo González</i>	181
5.-Conceptos y estrategias para maximizar los beneficios de la Educación Inclusiva <i>Kelly Kathleen Metz, Silvia Romero-Contreras</i>	299
6.-Desarrollo Profesional Docente en la Educación Inclusiva <i>María Leticia Moreno Elizalde</i>	328
7.-Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva: relato de experiencia del PIBID UESB-Brasil	338

6. Desarrollo Profesional Docente en la Educación Inclusiva

María Leticia Moreno Elizalde

En el marco de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación (CIE) (1998) establece que la educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por lo que, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. Esta filosofía cimentada en los derechos se esboza en las declaraciones, convenciones e informes internacionales relevantes para la educación inclusiva.

Hay varias formas de lograr que el desarrollo de la educación inclusiva llegue a ser parte de cambios más amplios a nivel del sistema educativo o de la sociedad en su conjunto. La educación inclusiva puede, por ejemplo, formar parte de una reforma educativa integral. En países como México, la educación inclusiva es parte de los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, define en concreto cuáles serán las estrategias y las líneas de acción para alcanzar en el tiempo el objetivo planteado, tales como: Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

La educación inclusiva puede formar parte de una reforma dirigida a cambiar la situación de los grupos marginados de la sociedad en su conjunto, o puede estar vinculada al intento de resolver los problemas de la pobreza, el analfabetismo y la marginación. La educación inclusiva también puede formar parte de reformas democráticas más fundamentales destinadas a forjar y consolidar sociedades abiertas e inclusivas.

El factor más crítico para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado. La educación inclusiva no puede convertirse en práctica sin las adecuadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y sin docentes comprometidos y competentes. Desafortunadamente, todavía son muchos los docentes de educación superior que no se encuentran suficientemente cualificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone dicho modelo. Los esfuerzos por mejorar las

competencias docentes de los profesionales vinculados con ella, tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas.

Consideramos que este estudio es importante, en primer lugar, hay un interés por discutir la formación y profesionalización de los docentes en la educación inclusiva. En segundo lugar, tratar de identificar las competencias docentes hacia el modelo de educación inclusiva. Por último, referirse a las competencias que deben adquirir los profesionales en el sistema educativo.

SOBRE LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa configura un área de gran interés científico en el momento actual. La inclusión educativa del alumnado como objeto de estudio y como categoría de análisis ha experimentado un progresivo aumento en el número y variedad de investigaciones en la última década. En la actualidad, sabemos que el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar; sin embargo, en la actualidad, a pesar de los múltiples argumentos por la inclusión en el discurso educacional, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los jóvenes dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido.

En esta perspectiva, un gran número de autores está de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado al objeto de propiciar una enseñanza de calidad para “todos” los estudiantes (Salend y Duhaney, 1999; Low, 2007). En este sentido, algunos autores han expresado diferentes capacidades que debería tener el profesor como una herramienta poderosa para favorecer la inclusión. (Villar, 2008; Zabala y Arnau, 2007; Messiou, 2008; O’Rourke y Houghton, 2008; Timperley y Alton-Lee, 2008; Díez et al., 2009, Alegre, 2010).

Alegre (2010) realiza una aportación al describir diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del alumnado: capacidad reflexiva, medial, gestionar situaciones de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar.

De igual forma, Batanero (2013) subraya que en el marco de la educación superior, los docentes se deben caracterizar para atender la diversidad por sus capacidades para:

- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular, o de los planteamientos comunes.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Asimismo, los trabajos desarrollados por autores como Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolàs (2009) señalan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor para la atención a la heterogeneidad de su población. La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre inclusión educativa, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente. Es decir, el rendimiento del alumno y su motivación, las actitudes socio-familiares y las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000). La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas.

Ainscow (2005) plantea nuevas formas de abordar la información utilizada para evaluar desempeño escolar. Al igual que las metodologías de enseñanza tradicionalmente se han centrado en el alumno promedio, también lo han hecho las formas en que se evalúan los aprendizajes. La medición de logros

en la escuela ha sido muy rígida en contraste con la variabilidad de estudiantes que habitan una sala de clase contemporánea. Entonces, más que configurarse en una forma de potenciar el aprendizaje se ha constituido en un obstáculo a este. En este sentido, Ainscow sugiere que los docentes en formación desarrollen en sus cursos habilidades que les permitan construir estándares de inclusión que, por ejemplo, consideren procesos organizacionales de las escuelas y el uso de las visiones de los actores que habitan estos espacios.

De igual forma, Arteaga y García García (2008) sostienen que el tomar en cuenta la diversidad de los estudiantes, requiere de cambios metodológicos, definir un modelo de profesor, con al menos, cuatro competencias básicas: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, Operttiti (2013) hace notar que la inclusión supone, entre otras cosas, trabajar articuladamente en torno al tipo de docente deseado, jerarquizar su rol en atender las diversidades y el permanente apoyo a su trabajo en el aula. El autor menciona cuatro sub-temas que permearon el debate de la 48ª reunión de la CIE (2008).

(a) La constatación de la existencia de dos órdenes complementarios de problemas: (i) fuerte resistencia de los docentes a trabajar en escuelas y aulas heterogéneas e (ii) insuficiencia de competencias y conocimientos sobre cómo abordar las diversidades en los perfiles y en las maneras de aprender de alumnas y de alumnos.

(b) El predominio del discurso de la desviación que establece jerarquías situando a cada estudiante según sus competencias cognitivas por sobre el inclusivo que enfatiza el potencial de aprendizaje de cada estudiante que debe ser descubierto y estimulado de manera progresiva.

(c) Los currículum de formación docente carecen en general de un marco conceptual y de los instrumentos metodológicos para hacer frente a la diversidad de expectativas y necesidades de los estudiantes.

(d) Compartir prácticas que parecen funcionar bien en diferentes regiones – trabajo interdisciplinario en equipos docentes; apoyo a los docentes en escuelas comunes en relación a los estudiantes con necesidades especiales; la consideración de las escuelas especiales como centros de recursos; tutorías que impliquen un apoyo pedagógico personalizado; redes de contacto entre escuelas (por ejemplo, comunidades de prácticas docentes) y coordinación estrecha con instituciones sociales.

Operttiti y Belalcazar (2013) mencionan que los resultados que emanaron de los trabajos de la 48ª reunión de la CIE (2008) indican la necesidad de profundizar y afinar la conceptualización de la educación inclusiva, la identificación de su campo de acción y la implementación de sus prácticas. Teniendo en cuenta y respetando la existencia de relevantes diferencias regionales y nacionales, se requiere consensuar un significado compartido del alcance y del sentido de la educación inclusiva para poder incorporarlo eficazmente en el diseño e implementación de políticas y programas. Las intervenciones pusieron de manifiesto que la inclusión no se limita sólo a la educación sino que es transversal a la vida de todos los ciudadanos. Es por esto que las políticas públicas en educación inclusiva deben ir bajo una perspectiva multisectorial y una estrategia compartida de desarrollo y bienestar de la sociedad.

Por otro lado, la 48ª reunión de la CIE (2008) destaca que todos los docentes deben tener actitudes positivas respecto de la diversidad de los alumnos y comprender las prácticas inclusivas, desarrolladas durante la formación inicial y en los procesos permanentes de perfeccionamiento profesional, en un sistema de educación inclusiva. Además, algunos docentes deberán desarrollar un nivel superior de competencias especializadas. Gran parte de la formación que necesitan los docentes en relación con la práctica inclusiva puede realizarse durante la formación inicial ordinaria o por medio de cursillos de formación en el empleo.

En este sentido, es importante la introducción de un currículo básico de formación de docentes que comprenda asesoramiento sobre la forma de:

- Evaluar los progresos de todos los alumnos en el programa de enseñanza, incluida la forma de evaluar a los educandos con bajo nivel de desempeño y cuyos progresos son lentos. Utilizar las evaluaciones como instrumento de planificación para la clase en su conjunto, así como para la preparación de planes individuales para los alumnos.
- Observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, en particular utilizando listas de control sencillas y calendarios de observación.
- Establecer una relación entre la conducta de determinados educandos y las pautas normales de desarrollo (especialmente importante para los docentes que se ocupan de niños pequeños).
- Hacer participar a los padres y alumnos en el proceso de evaluación.
- Colaborar con otros profesionales y saber cuándo recurrir a su asesoramiento especializado y cómo utilizar sus evaluaciones con fines educativos (48ª reunión de la CIE, 2008).

En suma, la profesionalización docente debe considerarse parte de una concepción del cambio del sistema en su conjunto. Además, los formadores de

docentes necesitan oportunidades para reorientar su función, en particular cuando la formación general y especial han estado tradicionalmente separadas una de otra. Las actividades de formación deben mantenerse a lo largo del tiempo de manera planificada y sistemática. El desarrollo del cuerpo docente es decisivo, en particular en países en que los recursos materiales son escasos. Las cuestiones claves del perfeccionamiento profesional son las siguientes (CIE, 2008):

- Los educadores especiales deben desarrollar una nueva serie de competencias en consultoría, currículos de educación general, prácticas de clase inclusivas, etc., ya que, en un enfoque inclusivo pasan más tiempo trabajando en escuelas comunes y prestando apoyo a los docentes.
- Los programas de formación docente deben organizarse en consonancia con las ideas de inclusión. Debe sustituirse la separación rígida entre los programas de educación general y especial por programas más integrados o pasajes más flexibles de un programa a otro.
- Los propios formadores deben entender las prácticas inclusivas. Deben adquirir mayores conocimientos en materia de educación general y, en particular, los tipos de prácticas adecuadas para las clases inclusivas.
- La formación inicial y en servicio deben proporcionar oportunidades para la reflexión y el debate sobre los enfoques inclusivos, ya que se basan en conjuntos de actitudes y valores, así como en conocimientos y competencias pedagógicos.

Por otro lado, en cuanto al modelo de los programas de desarrollo profesional permanente, deben tenerse en cuenta lo siguiente:

- El perfeccionamiento profesional debe considerarse parte de un enfoque de cambio que afecta al sistema en conjunto.
- El desarrollo profesional docente de la escuela, destinado a apoyar su evolución, debe ser especialmente sólido en las primeras etapas de la introducción de una educación más inclusiva.
- La enseñanza a distancia puede ser importante cuando se presentan problemas de logística.
- Deben revisarse las estructuras de la formación docente. En particular, será necesario establecer una “jerarquía” de oportunidades de formación, a fin de que todos los docentes tengan algún conocimiento sobre las barreras al aprendizaje y algunos tengan la oportunidad de desarrollar competencias especializadas.

- Será necesario proporcionar acceso a la formación a los educadores especializados para que puedan reorientar su función a fin de trabajar en contextos inclusivos.

CONCLUSIONES

Debido a lo planteado anteriormente, la formación de los profesores se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de expresar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores. En este sentido, Se demanda un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado para el desarrollo de la inclusión. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para: investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual.

Finalmente, se apuesta por el desarrollo de competencias éticas para desarrollar valores, como aspecto esencial que debe tener todo docente en su formación. Hallazgos coincidentes con los expresados por Arteaga y García García (2008) cuando se refieren a la necesidad de compromiso y actitud positiva hacia la inclusión, por parte de los docentes. Se resaltan aspectos destacados por Alegre (2010) en lo relativo a la reflexión y la autocrítica, ya que éstas se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todo el alumnado, además de las competencias pedagógico-didácticas.

Asimismo, el grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolla en los centros educativos contribuye a la motivación docente y al éxito escolar, pues ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los alumnos. Con lo cual desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad. En este sentido, coincidimos con autores como Salend y Duhaney (1999) y Low (2007) al considerar al profesorado como una pieza fundamental para propiciar una enseñanza de calidad para “todos” los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá: Eduforma.
- Arteaga, B., García, M. (2008). "La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula". *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). "Competencias docentes y educación inclusiva". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Díez, E. et al. (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urries y M. Crespo (Eds.), *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 413-426). Salamanca, España: Amarú.
- Low, C. (2007). "A defense of moderate inclusion and the end of ideology". En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp. 3-15). Londres: Routledge.
- Messiou, K. (2008). "Encouraging children to think in more Inclusive Ways". *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32.
- Morales Bonilla, R. (2007). "Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. Actualidades investigativas en educación", 7(3), 43-65.
- Opertti, R., Belalcazar, C. (2013). "Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos", *Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas*, vol XXXVIII, n°1, pp.149-179. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Los informes de los talleres y las conferencias regionales están disponibles en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2013.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. (2008). Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia 37 Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. [Consultado el 12 de julio de 2016], <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- O'rourke, J., Houghton, S. (2008). "Perceptions of secondary school students with mild disabilities to the academic and social support mechanisms

implemented in regular classrooms". *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.

Programa Sectorial de la Educación 2013-2018. [Consultado el 21 de junio de 2016], http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.V8JHcrUa-cU

Pijolás, P. (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Salend, S. J., Dujaney, L. M. (1999). "The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators". *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Shank, M. J. (2006). "Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space". *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.

Timperley, H., Alton-Lee, A. (2008). "Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners". *Review of Research in Education*, 32, 328-369.

Villar, L. M. (2008). "Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos". En M. L. Sevillano (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social* (pp. 53-84). Madrid: McGraw Hill.

Zabala, A., Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.