



# BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES: UNA VISIÓN DESDE LOS MAESTROS

**MARÍA GUADALUPE CARRANZA PEÑA**  
**MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN**  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-AJUSCO

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

El artículo analiza las características de dos profesores universitarios cuyos alumnos consideran buenos maestros. El análisis se basa en entrevistas a profundidad en las que se abordaron cuatro dimensiones de la práctica docente: planeación, creación de ambientes de aprendizaje, estrategias de conducción y evaluación del aprendizaje. El análisis se fundamenta en la teoría constructivista, específicamente en las teorías implícitas.

**Palabras clave:** Buenas prácticas docentes, Teorías implícitas, Teoría constructivista

## Introducción

Esta ponencia es resultado de la investigación en torno a las prácticas docentes en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Preocupadas por la calidad de la docencia en la universidad nos hemos abocado a analizar las buenas y malas prácticas docentes, con el fin de ubicar sus características. Nuestro propósito es identificar las mejores prácticas docentes para configurar un esquema de acción que pueda ofrecerse en programas de formación continua entre profesores universitarios.

## Desarrollo

En el ámbito educativo actual han surgido con mayor énfasis críticas en torno a la calidad de práctica docente. Algunas, han servido para justificar la intervención de instancias burocráticas en la

vida laboral de los profesores y otras han buscado mejorar la práctica docente a partir de una genuina preocupación académica.

En este trabajo asumimos, que “la calidad de los profesores y el ambiente que logran generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. Ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito, sin el concurso del profesorado” (Unesco, 2008). Igualmente, recuperando a Zabalza (2001) y Biddle, Good y Goodson (2000) sostenemos que determinadas acciones y competencias del profesor tienen efectos positivos en el aprendizaje del alumno.

En este contexto resulta prioritario producir conocimiento sobre cuáles son las mejores prácticas. Con esta preocupación se han desarrollado estudios que caracterizan las *buenas prácticas docentes*, aludiendo al conjunto de rasgos que favorezcan la formación integral de los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos.

Como un acercamiento al estado de la cuestión, presentamos las propuestas de cuatro diferentes grupos de investigadores que identifican atributos similares que una buena práctica docente debe poseer.

Sorcinelli (1991) recupera los resultados de un estudio de Chickering y Gamson (1987) y a la vez reúne las ideas vertidas por un grupo de 50 académicos norteamericanos, a partir de lo cual identifica los *Siete Principios que rigen una buena práctica docente*, que se enumeran a continuación y que por limitaciones de espacio no se desarrollan.

Las buenas prácticas: 1) alientan al estudiante y el contacto del docente con los estudiantes; 2) enfatizan la cooperación entre ellos mismos; 3) señalan que los buenos maestros fomentan el aprendizaje activo; 4) ofrecen una adecuada retroalimentación sobre el aprendizaje; 5) dan importancia a organizar efectivamente los tiempos de enseñanza y de aprendizaje; 6) reconocen que un buen maestro apoya a los estudiantes a desarrollar altas expectativas sobre sus capacidades y 7) señalan que el profesor debe reconocer que hay distintos talentos y formas de aprendizaje, que abren muchos caminos para el mismo.

Por otra parte, en un estudio realizado por Hunt (2008) al preguntar sobre qué hacen los *buenos docentes* encuentra que son aquellos que: a) Se comprometen con sus estudiantes y aprendizajes, b) Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas, c) Son responsables de la gestión y monitoreo del aprendizaje estudiantil, d) Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia y e) Son integrantes de comunidades de aprendizaje (citado en Marcelo y Valliant, 2009:56).

Covarrubias y Perusquia (2009) en una investigación realizada en México encontraron que los estudiantes universitarios consideran como *buenos maestros* a aquéllos que muestran: a) Una enseñanza práctica y dinámica, b) Una profesionalidad y actitudes positivas, c) Capacidad de análisis, crítica y retroalimentación de los contenidos, d) Una enseñanza individualizada y en grupos pequeños,

e) Ofrecen la posibilidad de dar libertad para crear y recrear el conocimiento y f) Una orientación para la construcción propia del conocimiento.

En la Universidad Pedagógica Nacional, en un estudio en 2008 realizado con profesores sobre el significado de las buenas prácticas, Carranza, et. al. (2012) encontró que las mejores prácticas docentes: a) respecto a la buena planeación de un curso, consisten en la discusión colegiada de programas y sus contenidos, b) las prácticas que contribuyen al buen desarrollo de un curso, se basan en la creación de situaciones de enseñanza aprendizaje donde los estudiantes participen activamente durante la clase, c) las prácticas que favorecen la interacción profesor-alumno, consisten en fomentar actitudes de co-participación en la búsqueda de la construcción de conocimiento y el profesor es un mediador, d) para la evaluación del aprendizaje, la mejor práctica es a través tareas individuales, mediante ensayos, reportes de lectura, mapas conceptuales, resúmenes, entre otros y finalmente los mismos profesores señalaron que una buena práctica docente debe orientarse a la creación y diseño de ambientes centrados en el alumno, es decir, que se debe tomar en cuenta las características, necesidades e intereses del estudiante, así como involucrarlo en su proceso formativo.

Estos son los rasgos que profesores y estudiantes identifican como parte de un buen docente y que pueden servir de referencia para tener una idea acerca del significado de las *buenas prácticas* y, en consecuencia, diferenciarlas de las que no lo son.

Desde luego que no se trata de hacer sólo un inventario de lo que debe y no debe hacerse, pero este ejercicio permite tener a la vista ideas clave hacia donde orientar las actividades que mejoren positivamente los resultados del aprendizaje en nuestros estudiantes.

Los estudios sobre el tema han establecido que las concepciones que tiene el docente guían su práctica. Esta problemática ha sido estudiada bajo la perspectiva de las *teorías implícitas*, que se consideran como las representaciones no conscientes de naturaleza cotidiana, que son resultado de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje culturalmente organizadas en las que se repiten ciertos patrones (Pozo y Scheuer et al: 2006), de hecho pueden ser consideradas como “organizadores implícitos del pensamiento de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realiza” (Moreno y Azcárate; 2003:267) y consecuentemente en las prácticas.

Las teorías implícitas son de tres tipos: directa, interpretativa y constructiva. Según Pozo, la primera se basa en una epistemología realista ingenua de acuerdo con la cual la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje garantiza el resultado, concebido como una reproducción fiel de la información o modelo presentado (Pozo; 2006:120). Las prácticas de este tipo de teorías se apoyan en la idea de que los aprendizajes son productos plenamente identificables, resultado de la acumulación de datos en la mente del estudiante y se corresponden directamente con lo expuesto por

el profesor durante la clase, sin que se consideren otros factores mediadores. Es decir, lo que el maestro enseña, es aprendido literalmente por el alumno.

La teoría interpretativa es resultado de la evolución de la anterior y asume que la relación entre condiciones, resultados y procesos de aprendizaje, por sí misma genera construcción de conocimiento. Aunque muestra una diferencia de matiz con la teoría directa, concibe que la simple relación entre esos tres factores, garantiza el aprendizaje. Considera que los estudiantes procesan e interpretan la información, que hay una actividad mental del estudiante, y que el conocimiento ofrecido por el profesor basta para comprender los contenidos de aprendizaje.

Sin embargo, en la teoría constructiva no basta con que existan las condiciones o se activen los procesos de pensamiento, sino que este profesor supone que los estudiantes, a lo largo del proceso realizan operaciones de reestructuración y resignificación de los objetos de aprendizaje y por tanto el papel del maestro consiste en una mediación que impulse la transformación de lo que se aprende, a la vez que el aprendiz se autorregula (Pozo; 2006).

## Método

Se presenta el enfoque metodológico empleado y los instrumentos de recolección de datos, Los maestros sujetos de esta investigación fueron seleccionados a partir de la información obtenida por dos vías: 1) un instrumento de autodiagnóstico sobre la práctica docente respondido por 88 profesores y 2) un sondeo entre estudiantes en el que se les cuestionó sobre quiénes consideraban sus buenos maestros. Con base en esos criterios se seleccionaron cinco maestros a los que se les aplicó una entrevista en profundidad, estructurada en cuatro dimensiones de análisis: planeación del curso, diseño de ambientes de aprendizaje, estrategias de conducción y evaluación del aprendizaje. Por cuestiones de espacio, sólo se analizan dos casos mediante el método comparativo, ubicando las semejanzas y diferencias en su desempeño con el propósito de identificar las mejores prácticas desde un marco teórico constructivista.

## Resultados

Indicador	Maestra 1	Maestro 2
Planeación	La profesora es pedagoga, imparte dos asignaturas: <i>Desarrollo, aprendizaje y educación</i> y <i>Orientación educativa</i> . Afirma que sí da a conocer el programa del curso en y discute con el grupo. Aclara que respeta el programa oficial, actualiza algunos materiales, aunque "... obvio otros son clásicos y no los puede uno descartar".	Es psicólogo, imparte dos cursos: <i>Bases de la Orientación</i> y <i>Prácticas de la Orientación</i> . Presenta al inicio del curso el programa que prepara con antelación, con la antología respectiva, que tiene un <b>enfoque integral, multidisciplinario y humanista</b> . El maestro asume la exposición de dos sesiones iniciales y tres finales del curso y el resto son compartidas con los alumnos. <b>Establece acuerdos con el grupo sobre actividades</b> , pero aclara que " <b>hay un programa y se respeta, es el programa,</b>

	<p>Explica cómo se inserta la asignatura en el perfil de egreso, con base en ello establece una serie de ejercicios para conectar lo <b>teórico con lo práctico</b>, “porque pareciera que la teoría... <i>está desfasada de la parte práctica</i>”. Recupera materiales actualizados, como las pruebas Pisa y Enlace, para que “los estudiantes practiquen cómo se plantean las preguntas y cómo desde ahí se revisa el contenido que están <b>viendo a nivel teórico y hacen un aterrizaje a nivel práctico</b>”.</p> <p>Como parte de la planeación de su curso, la maestra hace un <b>examen diagnóstico escrito</b> para explorar los conocimientos previos de los alumnos con los que trabaja y <b>explora las condiciones socioeconómicas y condiciones de vida</b>.</p>	<p><b>nuestro programa nos ordena, aunque podamos modificar”.</b></p>
<p><b>Am-bientes de aprendizaje</b></p>	<p>Menciona que establece desde el principio un <b>encuadre</b>, en el que las reglas deben quedar claras, estableciendo los límites y las responsabilidades dice: “ustedes vienen a estudiar y yo vengo a enseñar”.</p> <p>Expresa que diseña ambientes de aprendizaje a partir del <b>trabajo en equipos</b>, que algunas veces se organizan por elección de los estudiantes y en otras ocasiones “trato de rotarlos porque me voy dando cuenta de que hay alumnos muy capaces, que son como <b>monitores</b> de cada equipo que van a trabajar”.</p> <p>Utiliza de forma efectiva la modalidad establecida por Vigostky de la ZDP que se refiere al desarrollo potencial que pueden lograr los estudiantes con la ayuda</p>	<p>La enseñanza es un proceso de <b>socialización</b>, “tenemos que rescatar la parte social del sujeto”.</p> <p>Está “convencido de que las <b>mejores formas de trabajo son en equipo</b>”, porque mejoran la interacción grupal, y “ellos tienen que aprender a trabajar de manera diversa, con quién sea”, aunque la integración de equipos es azarosa.</p> <p>Considera como principios que rigen el trabajo grupal <b>la tolerancia, el respeto y la responsabilidad</b>: “Esta forma de trabajar no solo depende de mí sino de los otros ... Si la opinión de otro no me gustó solamente les enseño que ninguna opinión es mayor o menor y que lo que más enriquece son las diferencias”</p> <p>Cree que una clase planeada ayuda al alumno a <b>autorregular su aprendizaje y mantener el orden</b> en el aula.</p> <p>Afirma que los alumnos “lo único que necesitan es una ubicación, porque son muy</p>

	<p>de otros más capaces, en cuyas situaciones ella diseña ejercicios para que ellos puedan resolver o analizar conjuntamente.</p> <p>En este diseño del ambiente de aprendizaje no pierde de vista que el profesor es un <b>mediador de todo el proceso</b>.</p> <p>La profesora <b>aclara que “siempre he hecho que se respeten las opiniones, o sea, puedo no estar de acuerdo contigo, pero eso no significa que nos vamos agredir”</b>, y sigue: <b>“porque si no, se pierde la armonía y los grupos terminan siendo no sólo difíciles para los alumnos sino también para el profesor”</b>.</p> <p>Para ella el objetivo de aprendizaje y los objetivos de formación, son lo que debe guiar <b>la interacción</b> aunque “...aunque a nivel personal no me caigas bien, eso no me limita a que yo pueda trabajar contigo, porque hay un objetivo”.</p> <p>Menciona que en ocasiones “el maestro se confunde y dice que es constructivista porque dice; venimos a aprender todos por igual”.</p> <p>Afirma que el maestro debe “saber más”, es decir, se refiere a la responsabilidad del profesor de dominar el contenido.</p>	<p>cuestionadores” [...por ello...] “Pocas veces intervengo en clase, cuando siento que es necesario, pero normalmente me ven anotando todo, la clase, el contenido y lo que pasó en ese salón de clases, eso me sirve para ejemplificar” y <b>reforzar el aprendizaje</b>.</p>
<p><b>Estrategias</b></p>	<p>La maestra comenta que ajusta el <b>“nivel de dificultad de los contenidos”</b> respecto de los aprendizajes previos de los estudiantes.</p> <p>Utiliza estrategias variadas, entre ellas les pide a los estudiantes que hagan <b>historietas</b>. Trabaja un cuaderno <b>rotativo</b> al que llama también <b>diario pedagógico</b>, en el que resaltan por sesión lo que</p>	<p>Pretende formar un <b>sujeto crítico y reflexivo</b>. Para él, “el maestro no debe ser eje. Si es el coordinador, sí es el que más experiencia tiene, sí es el que mejor maneja los conceptos, pero <b>importa la experiencia de los alumnos</b>, el interés que tienen en la definición de sus propios objetivos”. Asume un papel de <b>mediador en el proceso de enseñanza; recupera los conocimientos previos del alumno y ejemplos de la realidad</b> desde un enfoque</p>



<p>consideran más importante “pero también trato de resaltar la vida del sujeto ... como tratar de <i>retratar la parte humana</i>”. Esta estrategia no es un resumen, ni tampoco una bitácora, sino un diario en el que colocan los estudiantes el tema y el trabajo, sino como se sintieron los estudiantes cada día.</p> <p>Trabaja también la <i>organización colaborativa</i> y en ocasiones permite que los estudiantes se organicen por afinidad, en otras propone que se <i>roten los más avanzados para favorecer la tutoría entre pares</i> como un mecanismo de interacción entre profesor-alumno y entre estudiantes.</p> <p>La profesora <i>se ve a sí misma</i> como una profesional que presenta sus posiciones muy claramente aunque pueda “<i>parecer muy dura</i>”, lo que no impide que posibilite la expresión de las diversas opiniones del grupo, siempre y cuando estén fundamentadas. Plantea al principio de sus clases objetivos y, a la vez, <i>establece límites en cuanto a los deberes y compromisos de todos</i>, incluida ella.</p> <p>Para crear un buen ambiente de aprendizaje utiliza mapas conceptuales o mapas mentales y es la primera que realiza los ejercicios como una guía que le permite al alumno aprender bajo el modelado del maestro “<i>si estoy diciendo vamos a trabajar un mapa mental, la primera que hace su mapa mental soy yo y entonces voy recuperando los contenidos</i>”.</p>	<p>multidisciplinario, porque la enseñanza es pedagógica y el aprendizaje es psicológico. Trabaja dos tipos de dinámicas: de socialización (al inicio del curso) y de <b>reflexión</b> que implican la interacción con contenidos. El equipo expositor, es responsable de “generar una dinámica para que el grupo participe acerca del contenido que están viendo” y con su participación empiecen “a hacer sus propios engarces, <b>su propia construcción conceptual</b>”.</p> <p>Al exponer, los alumnos deben emplear las <b>estrategias de aprendizaje</b> “porque es parte fundamental de su trabajo y <b>para que yo pueda enseñar estrategias debo saber hacerlas</b> [...] junto con la estrategia deben entregar su <b>resumen, sus apuntes de clase y las conclusiones del profesor</b> Busca generar <b>formas de trabajo colectivas</b>: en equipo, trabajos colaborativos, compartidos, de cooperación, círculos de discusión, que fomentan el trabajo colegiado, “<b>es un proceso de construcción en equipo</b>”.</p>
--	---

	<p>La profesora hace mucho énfasis en la vinculación que debe haber entre la teoría y la práctica y para ello diseña prácticas profesionales.</p> <p>Utiliza reiteradamente la <b>interrogación</b>: “me gusta mucho interrogarlos, para que puedan hacer reflexiones”, pero que no basta que digan “yo creo”, sino que basen sus reflexiones en argumentos. Le interesa que sus <b>reflexiones</b> tengan que ver con las lecturas, porque si no “<b>termina siendo una catarsis y digo, tampoco venimos a eso</b>”.</p> <p>La profesora <b>mantiene el control</b> sobre la clase con base en el <b>dominio del tema</b> y de las posibles dispersiones que suelen aparecer durante las clases que en muchas ocasiones se llenan de <b>conversaciones periféricas</b> que dificultan arribar a la <b>construcción de ideas concluyentes</b> sobre un contenido.</p> <p>Utiliza la exposición cuando se trata de contenidos conceptuales, aunque “parezca muy tradicional o muy conductista” y dice al alumno: “tienes que conocer la categoría, definir la categoría desde lo que el autor dice” y sólo a partir de eso “puedes hacer tu propia interpretación”, pues hay contenidos “fuertes” y entonces ella realiza una exposición del contenido; justamente como lo propone D. Ausubel en su teoría del aprendizaje verbal significativo, que es justamente la forma más eficiente de conocer un contenido que no es accesible directamente.</p>	
--	--	--



<p><b>Dimensión evaluación</b></p>	<p>La profesora afirma que aunque tenga dos grupos de la misma materia se <i>evalúan de manera diferente</i>, ya que considera evaluar de acuerdo con la población que tenga; <i>evalúa a través de exámenes escritos, exámenes orales, entrega de ensayos e incluso con ejercicios de subrayado</i> diferencial según el tipo de actividad requerida, por ejemplo, “en un primer subrayado, cuando uno se sienta a leer lo que considera lo más importante y les digo que con otro color van a subrayar aquellas preguntas que tengan hacia la lectura”, todo lo cual implica que la profesora va <i>indicando distintos tipos de estrategias para lograr el aprendizaje</i>; y que todas ellas tienen un valor formativo según el tipo de grupo y tipo de actividad. Nuevamente plantea que para el estudio de los distintos temas remite a los estudiantes a aplicar los conocimientos, en este caso, entre desarrollo y aprendizaje y las características de los niños en su contexto natural, intentando nuevamente <i>vincular la teoría con la práctica</i>. De esta forma es posible concluir que la maestra lleva adelante una <i>evaluación formativa e incluyente</i>, ya que considera los distintos tipos de actividad que despliega el estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Su programa incluye <b>productos y criterios para evaluar el aprendizaje del alumno</b>: exposición en equipo, diagnóstico, ensayo sobre un contenido del temario y revisión de carpetas. Desde el encuadre del curso especifica sus características. La exposición debe contener un guión, materiales, dinámicas de trabajo, que son “muy importantes, porque mi intencionalidad es que aprendan a trabajar la orientación como si estuvieran con adolescentes”. En la exposición <b>evalúa con una rúbrica, que integra la planeación de clase, el contenido, las dinámicas y la reflexión conseguida</b>. La evaluación se realiza al finalizar cada exposición: “se los hago saber yo como opinión, ya que <b>la evaluación final de la exposición no depende del profesor, sino del grupo</b>: “Hago lo que me dice la <b>Escuela Freinet, la asamblea... ellos son los responsables</b>”. En ocasiones considera necesario expresar su opinión para orientar el debate sobre la evaluación. <b>Revisa las carpetas tres veces al semestre</b>. Al concluir el curso ofrece asesoría individual a los alumnos: “esa parte es muy compleja, muy cansada, pero vale la pena [...] yo siempre he dicho que si tu destrabas la parte afectiva y emocional, el sujeto se desencadena y casi siempre positivamente...”. Visualiza a la <b>evaluación como un proceso complejo</b> que va más allá de una calificación.</p>
------------------------------------	--	--

## Conclusiones

En torno a la planeación del curso, ambos maestros comparten la práctica de elaborar el programa, los materiales del curso y la presentación y discusión del mismo. La única diferencia es que

el maestro 2 delega la responsabilidad del 80% de las exposiciones en el trabajo por equipos, aunque se hace cargo de la planeación de cada sesión junto con el equipo en el diseño de las actividades. Aunque la profesora 1 realiza un examen diagnóstico y uno sobre las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes. Sin embargo, el maestro 2 realiza esta misma actividad pero a lo largo del curso.

En relación con los **ambientes de aprendizaje**. Ambos profesores establecen las formas de trabajo a través de un encuadre general, que está contenido en el programa. Ambos plantean que lo que rige es el programa. Ella hace énfasis en los objetivos y él en el programa. Ambos se perciben como mediadores en el proceso de enseñanza aprendizaje. Establecen como práctica común el trabajo en equipo que se rige por los valores de respeto, responsabilidad, tolerancia y relación dialógica entre los participantes. A través de esta forma de convivencia los profesores tienen como objetivo propiciar la autorregulación entre los estudiantes.

En lo relativo a las **estrategias de enseñanza y aprendizaje** aunque la visión de los profesores es similar existe una diferencia notable, ya que la profesora 1 sostiene que todo maestro debe dominar los contenidos de la materia que imparte y por ello, se hace cargo de la exposición de los contenidos “más fuertes” de naturaleza conceptual, mientras que el maestro 2 delega a sus estudiantes la tarea de exponer la mayor parte del curso. Sin embargo, se hace cargo de la planeación de cada sesión junto con el equipo responsable. Ambos profesores exploran y recuperan los conocimientos previos al inicio de cada clase, aunque la maestra 1 la dificultad del contenido a las capacidades de los estudiantes, en tanto que el maestro 2 plantea que todo los contenidos presentan el mismo nivel de dificultad. La maestra 1 lleva adelante una estrategia propia que le denomina cuaderno pedagógico en el que el grupo en forma rotativa registra lo vivido y lo aprendido en cada sesión. Por su parte el maestro 2 utiliza como herramienta didáctica a lo largo de todo el curso algo que denomina la carpeta donde se integran los productos de trabajo de todo el curso.

Finalmente, en la dimensión de la **evaluación del aprendizaje** existen varias coincidencias ya que ambos emplean diversos instrumentos de evaluación tales como la participación en clase, las exposiciones, los ensayos, en ocasiones los resúmenes; el maestro utiliza entre los indicadores de evaluación la carpeta que integra todos los contenidos del curso. Ambos emplean rúbricas para valorar la calidad de las exposiciones, aunque difieren en que el maestro 2 al final de la exposición de cada equipo propicia que el grupo organizado como asamblea “Freinet” emite una evaluación del trabajo del equipo, es decir, utiliza la coevaluación o la evaluación de pares a partir de la rúbrica establecida.

Por último, es posible afirmar que en la práctica de ambos profesores se advierte una concepción semejante en cuanto a las formas de propiciar el aprendizaje entre los estudiantes involucrando la dimensión cognitiva, pero también la afectiva y relacional con los estudiantes aunque a través de las estrategias que en ocasiones son distintas.

## Referencias

- Biddle, B., Godd, Th. y Goodson, I (2000) La enseñanza y los profesores. España: Paidós.
- Carranza, G., Casas, V. Díaz, K. (2012) Buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza en la universidad. Una visión constructivista. México; UPN.
- Covarrubias, y Perusquía, (2009). Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE
- Chickering, A. W. y Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE Bulletin, 39 (7): 3-7.
- Marcelo, C. y Valliant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. Cómo se aprende a enseñar. Madrid: Narcea.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) "Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas. Acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales" en Enseñanza de las ciencias 21(2), pp. 265-280.
- Sorcinelli, M. D. (1991). Research findings on the seven principles. In Chickering, A. W. y Gamson, Z.F. (Eds.) Applying the seven principles for good practice in undergraduate education (pp. 13-25). New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pozo, I; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, M.P. (2006) "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza" en Pozo, I et.al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona, España: Grao.
- Unesco (2006) Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Zabalza, M. A. (2001) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.