Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 883-892

Retos de la formación continua del profesorado de ELE: una propuesta de programa de formación en línea

Aarón Pérez Bernabeu y Álvaro Sesmilo Pina
Editorial Edinumen

1. Necesidades de formación continua del profesorado de ELE

Es innegable que la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha cambiado considerablemente en los últimos años. La globalización, la tecnología, las nuevas generaciones, etc., hacen que todo el sistema educativo cambie y se renueve. En pleno siglo XXI, donde el intercambio de información es constante, la sociedad está conectada y en red y las necesidades y objetivos de los aprendientes han cambiado considerablemente con respecto a generaciones anteriores, la figura y el papel del docente, necesariamente, tiene que experimentar una renovación.

> Resulta innegable que las exigencias de los nuevos tiempos requieren el desarrollo de nuevas habilidades que permitan adaptarse a un mundo en permanente cambio, un mundo donde el conocimiento se manifiesta de muy diversas maneras y está sometido a un proceso continuo de transformación. (Iglesias Casal, 2014: 67-68).

El docente debe concebir la clase (presencial o virtual) como el lugar donde se investiga, se experimenta, se comparten ideas, se toman decisiones para la solución de problemas y se reflexiona sobre lo que es necesario y pertinente aprender. Siguiendo lo reflejado en el documento *El profesorado del siglo xxi*, «la recualificación continua del profesorado se justifica por la necesidad de actualizar los contenidos, adquirir nuevas habilidades, saber manejar nuevas herramientas, nuevas estrategias de enseñanza y formas de trabajo en equipo» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015).

Los docentes tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los aprendientes y que encuentren el modo de que estos reconozcan, analicen y

EXEMPLAR AUTORA
USC

superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Además, se espera de ellos un dominio de las nuevas tecnologías y las herramientas digitales.

Ya en las «Competencias clave del profesorado» del Instituto Cervantes (2012) se perfilan algunas de las habilidades que debe desarrollar un buen docente de lenguas:

> Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución: analizar y reflexionar sobre la práctica docente, definir un plan personal de formación continua y participar activamente en el desarrollo de la profesión. Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás. (Instituto Cervantes, 2012: 21).

Tanto las instituciones internacionales como los expertos en el ámbito educativo han resaltado la importancia de mejorar las políticas relacionadas con la competencia profesional del profesorado como instrumento decisivo para la mejora de la calidad de los programas educativos y la formación. Los sistemas educativos con mejores resultados destacan por disponer de docentes con una sólida formación, una marcada vocación, una alta motivación y un compromiso con el progreso del alumnado. Para la consecución de buenos resultados, un profesor debería contar con un conjunto de cualidades y de competencias, entre las que destacan: conocimientos de cultura general, dominio de su materia y estrategias pedagógicas y metodológicas de los procesos de enseñanza aprendizaje. Con respecto al conocimiento pedagógico y metodológico, el profesor debe tener la capacidad de transferir el saber que posee, implicar a los alumnos en su propio aprendizaje y entusiasmarlos con sus resultados.

Para lograr estos objetivos, sin duda, necesitamos contar con docentes bien formados y preparados. Tradicionalmente, se entiende por formación a la suma de una formación inicial y lo que se define como formación permanente.

> La formación inicial del profesorado debe ir encaminada a conseguir dos competencias básicas del docente. La primera consiste en disponer de un suficiente bagaje científico para el adecuado desempeño de su función; la segunda se refiere a la capacidad de comunicación y de acompañamiento del alumnado a lo largo de su aprendizaje. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 13).

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por otro lado, entendemos que la formación permanente del profesorado es el «proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovarlos y con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad» (UNESCO 1998: 4).

En todas las profesiones es necesaria esta formación permanente por parte del profesional, si quiere ser competitivo y estar preparado para las nuevas necesidades del mercado. Mucho más, si cabe, al hablar de la figura del docente, cuya recualificación se ve justifica por la necesidad de actualizar su metodología y forma de presentar los contenidos, desarrollar nuevas habilidades y manejar diferentes herramientas para conseguir que el aprendizaje sea efectivo en los nuevos contextos y necesidades a los que se va a enfrentar en su día a día en el aula. Esta necesidad de formación, adaptación, reinvención y flexibilidad por parte del profesorado debe entenderse como un proceso a lo largo de la vida.

La idea de *lifelong learning* implica la necesidad de actuación permanente para poder ofrecer respuestas adecuadas en el marco de nuestro ejercicio profesional. El capítulo quinto del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), está dedicado a la educación a lo largo de la vida, un concepto que supera la tradicional distinción entre educación primera y educación permanente. Desde esta perspectiva, la sociedad se constituye en una fuente de aprendizaje y de desarrollo de las capacidades del individuo. Esta idea de educación como una experiencia social, pluridimensional y escalonada durante toda la vida permite ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias.

Zabala Beraza (2006: 55-57) propone cuatro consideraciones en la formación del profesorado: a) plantear la formación como un proceso a largo plazo; b) revisar la figura del profesor que sirve de referente a la formación; c) reforzar el sentido profesionalizador de la formación y d) dar un nuevo enfoque al aprendizaje: de la formación dirigida a la asimilación o acumulación de conocimientos a la formación dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos.

El paso de una docencia centrada en la enseñanza a una enseñanza centrada en el aprendizaje pone a prueba la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas en las que se miden las habilidades y destrezas técnicas desarrolladas en la organización y gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje.

2. Retos de la formación en línea de profesores de ELE

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En consonancia con lo que se ha mencionado en el punto anterior, la formación en línea presenta un panorama de ventajas que supera a la formación pre-

sencial, fundamentalmente por la capacidad de recibirla en cualquier momento y en cualquier lugar con buena conexión a Internet. Esta revolución formativa ha llegado al sector de la enseñanza de español como lengua extranjera con cada vez más demanda, pero con una serie de retos que debemos tener en consideración para superarlos y crecer hacia la mayor calidad formativa en los medios digitales.

Según Marín, Reche y Maldonado (2013: 36), la formación a distancia va por delante de la presencial en varios aspectos, como es la superación de la recepción de «píldoras de contenido», la mayor exigencia en el aprendizaje, la planificación necesariamente más guiada del docente, el desarrollo de estrategias de cooperación y la adquisición de destrezas de autonomía formativa. ¿Esto se puede conseguir en las actuales plataformas de formación de profesores de español?

Uno de los mayores retos que se le presentan a la formación en línea en general —no solo a la formación de profesores— es la de conseguir *la motivación y la implicación* de sus estudiantes sin tener un agente motivador presencial; otro de los retos, muy vinculado al anterior, es el de conseguir transmitir la *afectividad* que requiere todo aprendizaje a pesar de estar inserto en un entorno virtual; y el último que resaltamos es el de la *selección crítica* de los aprendientes, dado que, ante la masificación, globalización y acceso libre de tantísimo material formativo, deben llevarse al aula virtual herramientas de autonomía crítica. Veamos, uno a uno, estos retos:

2.1. Motivación e implicación

¿Qué diferencia hay entre un entorno físico y un entorno virtual de aprendizaje? Fundamentalmente, en un entorno físico contamos con un *agente motivador constante*. Es difícil perder la atención o desmotivarse si tenemos un profesorado activo, que dinamiza eficazmente el aula y gestiona adecuadamente el aprendizaje. En un entorno virtual de aprendizaje, este agente se diluye y podemos perder de vista que hay personas tras la pantalla, por lo que la metodología empleada en el curso y las herramientas de apoyo son especialmente determinantes: una metodología motivadora, que anime al estudiante a continuar a través de su experiencia de aprendizaje, con un enfoque socioconstructivista que le permita co-construir su conocimiento mediante la interacción y el constante crecimiento profesional.

Desde la teorización de ciertas metodologías activas, como el *Flipped Classroom*, en las que la tecnología educativa juega un papel determinante, uno de los mayores hándicap o quebraderos de cabeza de quienes la aplican en sus aulas es la de conseguir motivar a los estudiantes (García Gómez, 2016), dado que, si no se produce la motivación, toda la estructura generada alrededor de los beneficios del *Flipped Classroom* se verían altamente disminuidos.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además de las herramientas de apoyo, es determinante el rol que tiene el estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Cuando un programa viene dado y es inflexible, hay poco margen para que un aprendiente se implique en él, lo haga suyo y sea pertinente para su contexto académico o laboral. ¿Y cómo podemos hacer que su aprendizaje en línea sea pertinente? Precisamente, como indicábamos, dando importancia a los conocimientos previos de quien cursa un programa de formación y exponiéndolos en foros de debate, wikis, chats y otras plataformas cooperativas como redes sociales, TIC, etc.

Esta posibilidad nos lleva a emplear ciertas herramientas para desarrollar estructuras de gamificación, que han demostrado una gran efectividad en los entornos virtuales de aprendizaje (Figueroa, 2014), fundamentalmente en torno al crecimiento de la motivación de los aprendientes. Podemos emplear la acumulación de puntos, la apertura de espacios con premios ocultos bajo una contraseña, la adquisición de insignias, títulos, etc. Algunos consejos de Figueroa (2014: 12) son que «para llevar a cabo tareas difíciles o ejercicios de los estudiantes reciben bonificaciones especiales. También se debe ofrecer la posibilidad de convertir puntos o insignias en bienes virtuales o conseguir descuentos para los gastos de matrícula, incluso».

Aunque, quizás, el elemento más difícil de conseguir en un entorno de aprendizaje académico y que potenciaría claramente la motivación y la implicación del profesorado de ELE en formación sería la posibilidad de ponerse en contacto con otros/as profesionales de la misma rama de conocimiento de todo el mundo. No solo se trata de vivir en un mundo cada vez más globalizado, sino de sentir que la «sala de profesores» se amplía más allá de nuestro ámbito local, y nos permite anticipar posibles oportunidades laborales, conocer otros contextos de enseñanza y compartir recursos desde ámbitos que pueden ser de gran apoyo en nuestras clases, etc.

2.2. Afectividad

Absolutamente relacionado con el punto anterior, la afectividad juega un papel primordial en el aprendizaje, como sabemos desde Arnold (2000), y también nos lo recuerda continuamente Mora (2013). Bajo indicadores sociales y culturales, la afectividad está asociada al tono de voz, a la cercanía con el estudiante, a la pertinencia de lo aprendido y a la identidad, por lo que solemos vincular estas características a la enseñanza presencial. Pero, como hemos indicado anteriormente, hay elementos que nos ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje que permiten asociarlos a una experiencia afectivamente positiva durante el proceso de aprendizaje.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En los cursos *online*, hay una diferencia fundamental entre tutorización y docencia. El docente es el agente que produce el *input* necesario para estimular el aprendizaje. Normalmente es experto o especialista en un tema concreto. La figura de tutor/a, sin embargo, está más relacionada con la mediación, con el camino que conduce al aprendizaje especializado e individualizado. Son figuras que a menudo convergen en la enseñanza presencial, pero que *difieren en la enseñanza virtual*.

Si en los cursos en línea se ofrece un servicio de tutorización-mediación asincrónica, articulado en diferentes plataformas virtuales, así como una tutoría sincrónica que, de acuerdo con el número de participantes, sus necesidades y su lugar de procedencia, tenga lugar una o dos veces a la semana, la sensación de satisfacción y de pertenencia a un programa compacto y guiado será mayor en el aprendiente.

Además, otro elemento de contenido afectivo es la posibilidad de estar en contacto con quien es docente especializado, ya que permite a los estudiantes resolver dudas directamente con esa persona, mediante una videoconferencia, correo electrónico o el seguimiento en los foros. Este contacto suele ser poco efectivo si no está guiado por la figura que coordine los contenidos, dirija las respuestas o medie entre la cantidad de estudiantes y las necesidades docentes.

Al final, lo más valorado por un estudiante en línea es la *experiencia de aprendizaje* (Marín, Reche y Maldonado, 2013: 37), un elemento eminentemente afectivo y que abarca diversos aspectos del aprendizaje: el entorno de la/s plataforma/s, la cercanía del profesorado, lo intuitivo que sea avanzar en el programa, la progresión de los contenidos, la información clara desde el principio, entre otros factores. Aunque, fundamentalmente, se valora más trabajar con experiencias prácticas cercanas y aplicables a los propios contextos docentes, realmente todo un reto para la enseñanza *online*, pero posible gracias a su flexibilidad y enfoque socioconstructivista.

2.3. Selección crítica

Por último, debemos considerar que una gran ventaja de la formación en línea es, a su vez, una gran desventaja: la *cantidad masiva de información* que se vuelca cada día sobre diferentes temáticas en Internet (Avello Martínez *et al.,* 2014). Por ello, el aprendizaje *online* requiere también de un aprendizaje del uso de herramientas de curación de contenidos. No obstante, a pesar de la curación que puedan hacer buscadores y selectores, la decisión final sobre la rigurosidad, pertinencia o necesidad de acudir a ciertas fuentes la tiene una persona. Y esa persona, en formación, debe ir adquiriendo también conocimiento sobre *herramientas de autonomía crítica* (Marín, Reche y Maldonado, 2013: 36).

EXEMPLAR AUTORA
USC

Y no estamos hablando solo de la labor que debe hacer la coordinación de un curso o los docentes con sus contenidos para el curso de formación de profesorado ELE, sino que hablamos de que el propio docente en formación debe ir nutriéndose de las referencias que hacen los profesores del curso para ir formando su propia opinión, observando su labor docente con ojo crítico y con prisma innovador, y trazando un plan de desarrollo profesional que implique lecturas, visionado de vídeos y creación de materiales con una visión crítica en su selección.

Para ello, lo primero que debe hacer es indagar sobre qué programa de formación le puede ofrecer mayor amplitud de perspectivas posible, mayor capacidad crítica y mayores posibilidades laborales a la hora de especializarse (o no) en ciertos ámbitos de la enseñanza de español. La cuestión se centra en «abrir el paraguas» para ir siendo más preciso cuando haga falta y más generalista cuando se requiera. En definitiva, para convertirse en un *profesorado modulable* y, al mismo tiempo, *especializado*.

La labor de la coordinación de un curso de formación supone envolver la experiencia en un aprendizaje socioconstructivo que posibilitará un amplio desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje de profesores. Profundizar, en suma, a través de una novedosa metodología, en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas, en las competencias clave del docente especializado y en las dinámicas y contextos que le permitan mejorar su práctica docente. No debemos olvidar que la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XXI pasa por tres factores básicos: *flexibilidad* en el ámbito tecnológico-educativo, *adaptación* a los factores individuales de los estudiantes y *visión pluricultural* de un mundo globalizado y en constante cambio.

3. Oferta de formación en línea para el profesorado de ELE

Con estos retos en mente, llevamos a cabo una pequeña indagación sobre los títulos propios universitarios completamente en línea que capacitan para una enseñanza especializada al profesorado ELE con el fin de compararlos con el Experto Internacional en Docencia Especializada en ELE (EIDELE 2018), de nueva incorporación al mercado de posgrados de entre 15 y 30 ECTS, aquellos que no llegan a considerarse másteres de ELE.

Esta nueva titulación se ha confeccionado entre Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca y la Editorial Edinumen y consta de 575 horas de formación distribuidas en todo un año académico, flexible en cuanto a la matriculación y acreditado con 23 ECTS por la Universidad de Salamanca. Como rasgos diferenciadores de esta titulación con respecto al resto de titulaciones de la Universidad de Salamanca, podemos destacar:

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- En línea, desde cualquier dispositivo.
- Reconocidos expertos de varios contextos e instituciones por todo el mundo.
- Posibilidad de interactuar con colegas de la profesión y especialistas en las materias.
- Reflexiones y actividades prácticas para llevar al aula según los objetivos de las clases.
- Adaptado al ritmo laboral del profesorado ELE.
- Foros de debate y de resolución de problemas ELE.

¿Qué podríamos destacar de EIDELE con respecto a otras titulaciones del mismo rango dentro del conjunto de títulos propios universitarios?

- *Horas de dedicación y ECTS*: en total, hay casi 600 horas de dedicación al programa EIDELE, que se materializan en 23 créditos europeos (ECTS), lo que lo hace convalidable en cualquier parte del mundo. Además, como novedad con respecto a otros programas de formación especializada de ELE *online*, esta carga lectiva está distribuida en 12 meses, lo que amplía la posibilidad de reflexionar, realizar tareas complejas y combinarlo con lo laboral.
- *Selección del profesorado*: los y las más de 60 docentes están especializados/as en su campo, con muchos años de experiencia en formación y bajo un criterio de paridad: hay el doble de mujeres que de hombres en el elenco, lo que es representativo dentro del grupo mayoritario de docentes de ELE (la mayoría son profesoras de ELE).
- *Prácticas profesionales*: pocos títulos permiten tanta flexibilidad en cuanto a prácticas profesionales, ya que la profesión dentro del español como lengua extranjera se desarrolla en múltiples ámbitos: el de la docencia, la gestión, la formación, la editorial, etc. Uno de los grandes atractivos para los alumnos es la posibilidad de realizar prácticas en Salamanca o en Edinumen, tanto de manera presencial como en línea.
- *Visión internacional*: EIDELE tiene una vocación internacional y globalizadora, lo que implica un enriquecimiento cultural de sus estudiantes y la motivación de poder ampliar las fronteras de lo meramente individual.
- *Estructura gamificada*: los estudiantes reciben bonificaciones, como el 60 % de descuento a quienes terminen una formación relacionada: Experiencia PDP, curso, a su vez, expresado en forma de «aventura formativa», en la que se desbloquean premios a través de contraseñas y se implican las redes sociales en el proceso.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- *Contacto con ponentes internacionales*: el profesorado de un programa de formación marca la línea general del mismo; cuando hay más de 50 profesores en él y el alumno puede ponerse en contacto con él a través de encuentros en directo de resolución de dudas y foros, esto permite adquirir distintos puntos de vista y, al mismo tiempo, generar una actitud crítica y autónoma ante su propia formación.
- *Material complementario*: el programa se va alimentando de encuentros en línea de la mano de grandes expertos sobre temas de interés en la didáctica de ELE, tanto desde Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca como desde Edinumen, lo que amplía la visión sobre la relación internacional entre profesionales del sector.
- *Flexibilidad del programa*: desde el principio, el profesor en formación puede cursar asignaturas sueltas e incorporarse, al final, al programa completo; puede adquirir packs de asignaturas o tomar el programa completo. Si se decide por esta última opción, también tendrá opciones en las que puede elegir aquellas asignaturas que se acerquen más a su realidad. Además, si un alumno se incorpora después de septiembre, puede realizar el programa completo en un año académico.

Referencias bibliográficas

AREA MOREIRA, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos?, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), pp. 25-30. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.21801 [consulta: 28/11/2018].
ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
AVELLO MARTÍNEZ, R.; LÓPEZ, R.; VÁZQUEZ CEDEÑO, S. y GRANADOS, J. (2014). El docente y la curación de contenidos. En: *Actas del VIII Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas «Educar en el siglo xxi. Necesidades y retos»*. https://www.researchgate.net/publication/262179930_El_docente_y_la_curacion_de_contenidos_The_teacher_and_content_curation [consulta: 28/11/2018].
DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [consulta: 27/11/2018].
EDINUMEN y CURSOS INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2018). *Experto Internacional en Docencia Especializada en Español como Lengua Extranjera (EIDELE)*. Disponible en: http://edinumen.es/eidele [consulta: 28/11/2018].
ESTAIRE, S. y FERNÁNDEZ, S. (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.

EXEMPLAR AUTORA USC

ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial, *Revista de Educación*, 340, pp. 19-86. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf [consulta: 28/11/2018].

FIGUEROA, J. F. (2014). Motivando ambientes virtuales educativos a través de la gamificación, V. Marín Díaz y J. M. Muñoz González (coords.). En: *Actas del XVII Congreso Internacional EDUTEC 2014*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/268981191_Motivando_ambientes_virtuales_educativos_a_traves_de_la_gamificacion [consulta: 28/11/2018].

GARCÍA GÓMEZ, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria, *Pulso. Revista de educación*, 39, pp. 199-218. Disponible en: http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/223 [consulta: 28/11/2018].

IGLESIAS CASAL, I. (2014). Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 24, pp. 57-72.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm [consulta: 28/11/2018].

MARÍN DÍAZ, V., RECHE URBANO, E. y MALDONADO BEREA, G. A. (2013). Ventajas e inconvenientes de la formación *online*, *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 7(1), pp. 33-43. Disponible en: https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/185 [consulta: 28/11/2018].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2015). El profesorado del siglo XXI. En: *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, La Rioja: Secretaría General Técnica. Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/documentofinalxxiencuentroconsejos-escolaresoct2012.pdf?documentId=0901e72b81441c7f [consulta: 28/11/2018].

MORA, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

SANGRÀ, A. y DUART MONTOLIU, J. M. (2000). Formación universitaria por medio de la web un modelo integrador para el aprendizaje superior. *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 7-33.

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (París, 5-9 de octubre de 1998), tomo 1, París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf [consulta: 28/11/2018].

ZABALZA BERAZA, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, *Revista de Educación*, 340, pp. 51-58. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340 /re340.pdf [consulta: 28/11/2018].

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA