



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Formación por competencias en la docencia universitaria: Racionalidades y Tendencias

Alejandra Magali Torres Velázquez

Universidad Mexiquense del Bicentenario, Unidad de Estudios Superiores Villa Victoria
alejandramagali_tv@hotmail.com

Martha Elizabeth Zanatta Colín

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta
elizatt12@live.com

María Teresa Yurén Camarena

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación
yurent@uaem.mx

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: : Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Aportación teórica.



Resumen

A partir de la implementación del enfoque educativo basado en competencias, la formación docente universitaria se encuentra en constante tensión dentro de los claustros académicos. Por un lado, se encuentran los defensores de la formación abordada desde una racionalidad instrumental, que fomenta competencias pedagógicas en los docentes universitarios y genera competencias laborales en los estudiantes, es decir, son competencias que responden a las exigencias del sector productivo y económico. La postura contraria propone el tránsito de una racionalidad instrumental a una comunicativa donde el docente fomente conocimiento socio-crítico en sus alumnos. La presente aportación teórica tuvo como objetivo identificar en investigaciones realizadas de 2010 a 2018 las racionalidades y tendencias de la formación en competencias de los docentes universitarios a partir de estas dos perspectivas, para lo cual se llevó a cabo un análisis de artículos publicados en revistas científicas, encontrando una clara prevalencia en la racionalidad instrumental orientada hacia una tendencia funcional.

Palabras clave: Formación docente universitaria, competencias, racionalidad instrumental, racionalidad comunicativa.

Introducción

El modelo educativo basado en competencias formó parte de la innovación educativa a inicios de siglo, por lo cual requiere ser analizado desde el concepto mismo de competencia, entendiéndola como una mezcla de destrezas, conocimientos, aptitudes que conduce al estudiante y al docente a generar un capital cultural o desarrollo personal, así como un capital social que incluya la participación ciudadana y la capacidad para ser productivo (Pavié, 2011).

Desde su implementación la discusión en torno a su concepción ha girado a partir de dos vertientes. Por un lado, se encuentran aquellos teóricos que apuntan a la parte funcional del enfoque, es decir, a la generación de cuadros competitivos que reproducen habilidades o conocimientos para el sector laboral y económico. Y, por otro lado, están aquellos que abonan al tránsito del enfoque instrumental al sociocrítico, en donde las competencias, en cuanto a formación docente universitaria, se vislumbren de manera crítica y reflexiva para que lleven a una verdadera apropiación de la práctica docente.

Autores como Zanatta y Yurén (2008) refieren que dicho enfoque, visto bajo los supuestos de producción, se centra en una educación de tipo técnica en el sentido que busca orientar el conocimiento hacia una aplicación concreta del mismo, lo cual puede aplicar para campos disciplinares cuya formación es directamente operacional como son los Tecnológicos. Sin embargo, la educación universitaria necesita un modelo más integral. Es decir, las competencias pueden ser abordadas desde un punto de vista desestabilizador. Desestabilizar el ser por medio de las competencias, refiere Yurén Camarena (2000), significa favorecer experiencias formativas que introduzcan el tránsito de un *habitus* precrítico a uno crítico, de un *ethos* convencional a uno posconvencional. Así, esta desestabilización es contribuir a la formación del sujeto integral: como un sujeto que en el mundo objetivo se realiza como agente transformador y como interlocutor; como un sujeto que en el mundo social es actor y participa junto con otros; y como un sujeto que se construye a sí mismo y da un sentido a su vida y a la historia misma.

El objeto de estudio de la presente aportación teórica es identificar las racionalidades por medio de las cuáles se ha investigado la formación docente universitaria centrada en competencias en el periodo comprendido del 2010 al 2018 para lo cual se pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la racionalidad de mayor prevalencia respecto a las investigaciones sobre formación docente universitaria centrada en competencias reportadas en el periodo del 2010 al 2018? Para responder a la pregunta planteada, en la construcción de la presente aportación, se retomó el método propuesto por Yurén, Saenger y Rojas (2014), que consta de los siguientes pasos: 1) identificación de los trabajos correspondientes a la temática planteada. Para lo cual se realizó una revisión electrónica en los principales índices de revistas digitales. 2) elaboración de un resumen analítico por investigación. 3) depuración del conjunto de trabajos para su análisis. Y, 4) sistematización y contrastación de datos entre sí, para definir conclusiones.

En virtud de lo anterior, se delimitó la temporalidad de los artículos consultados que fue del periodo comprendido del 2010 al 2018. Se identificaron un total de 46 artículos que abordaban la temática propuesta. Posteriormente, se analizó cada artículo para retomar solo aquellos que trataran la temática de competencias en formación docente universitaria y se realizó un resumen por artículo, quedando un total de 32 para su análisis. Una vez depurados aquellos que sirvieron para los fines de la investigación se hizo un análisis por artículo y la contrastación de cada uno de ellos en función a las racionalidades propuestas en la investigación: comunicativa e instrumental. Sin pretender dirigir la investigación hacia la inclinación de una u otra racionalidad se presenta una visión general de cada una y los hallazgos encontrados en las investigaciones revisadas.

Desarrollo

La formación docente es un concepto de gran importancia dentro de la educación superior, en sentido general es entendida como un proceso continuo, dinámico, integrado y multidimensional.

Como parte esencial de la educación superior, la formación docente se ha construido a partir de modelos y tendencias que reflejan un conjunto de interacciones y relaciones de reciprocidad permitiendo la coexistencia en un determinado momento (Sayago Quintana, 2003). Aramburuzabala, Hernández – Castilla y Ángel – Uribe (2013), manifiestan que los modelos, tendencias y enfoques de la formación docente son configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación.

Ferry (2002) propone que la formación docente elabora representaciones: el profesor retoma imágenes, símbolos y una realidad mental por medio de las cuales encuentra y descubre actitudes, gestos, otros símbolos y conductas adecuadas que busca impregnar en su realidad práctica. Dichas representaciones lo llevan a desempeñar un rol del cual se apropia para desarrollar su actuación profesional.

La formación docente, ha sido abordada bajo las racionalidades que la han configurado a partir del modelo educativo basado en competencias. A continuación, se presenta un análisis de las dos racionalidades identificadas en el presente trabajo: la instrumental y la comunicativa.

Racionalidad instrumental

Este tipo de racionalidad se justifica en el sentido weberiano, es decir, es una racionalidad con respecto a fines y más que racionalidad, refiere Habermas (1986), es una racionalización o una razón técnica.

La acción racional con respecto a fines, llámese también acción instrumental o elección racional se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico. Esas reglas se basan en pronósticos sobre sucesos observables, ya sean físicos o sociales. Así, la validez del comportamiento depende de la validez de enunciados empíricamente verdaderos o analíticamente correctos. El comportamiento incompetente, que viola las reglas

técnicas está destinado al fracaso ya que no puede conseguir lo que se pretende (Habermas 1986). Así, el énfasis que se le da a la formación docente universitaria bajo el enfoque basado en competencias, a partir de esta racionalidad, está en función a una serie de perfiles, que incluyan competencias genéricas y específicas, que debe cumplir el profesor de nivel superior y que debe aterrizar en su práctica pedagógica atendiendo a los intereses de producción y competitividad.

De este concepto y en virtud de los datos aportados por las investigaciones revisadas, la formación docente universitaria bajo el enfoque basado en competencias se puede analizar a partir de dos tendencias: la funcional y la tecnológica.

Tendencia funcional de la racionalidad instrumental

La perspectiva funcional se sitúa dentro del paradigma del funcionalismo. El funcionalismo como corriente sociológica, surge en el siglo XX y busca explicar la persistencia de las prácticas sociales haciendo referencia a los efectos que son benéficos para el equilibrio o la integración del sistema social en el que se encuadran dichas prácticas (Carreira da Silva y Baert, 2014).

Bajo este paradigma, se concibe al docente, ya no como transmisor de conocimientos, sino como agente de cambio que conduce al estudiante a la consecución de objetivos y propósitos que le permiten el desarrollo de sus propias competencias y conocimientos, que le serán de utilidad para enfrentar y responder a determinados problemas presentes a lo largo su vida (Álvarez, 2011).

El funcionalismo, refiere Brígido (2006) es uno de los enfoques más utilizados para la explicación de fenómenos educativos desde 1950. Este tipo de racionalidad busca identificar las competencias más adecuadas para que los docentes universitarios se puedan desempeñar bajo estándares de calidad que permitan atender las necesidades educativas de su contexto y así fomentar la eficiencia educativa, para que sus alumnos sean competitivos también y puedan atender las necesidades sociales que su formación les imponga. En la educación superior, el enfoque basado en competencias a partir del funcionalismo se visualiza como respuesta a los desafíos de la sociedad del conocimiento, manifestados en la transformación de los perfiles profesionales que las empresas y la sociedad requieren en este mundo globalizado (Núñez Rojas, Vigo Vargas, Palacios Contreras, Arnao Vásquez, 2014). Las competencias “capacitan” al sujeto para asegurar su propia identidad, al conformarse como un individuo y como miembro de la sociedad.

La formación docente se caracteriza entonces, por un sentido prescriptivo: por su observación, cuantificación y medición para el fortalecimiento de la calidad educativa a partir de las competencias adquiridas y desarrolladas en su labor docente.

Las investigaciones analizadas desde esta perspectiva son de tipo funcional y prescriptivo ya que presentan un modelo ideal del profesorado universitario quien debe cumplir un conjunto de competencias que sean idóneas

para cubrir un perfil que le permitan fomentar la calidad educativa, para lo cual debe ser evaluado constantemente y se debe medir su rendimiento a partir de esas competencias. A decir de Popkewitz (1990), en este enfoque la educación es vista en función de criterios técnicos de economía, eficiencia y eficacia, regidos por el modelo neoliberal. Es así como las investigaciones consultadas e identificadas con esta racionalidad fundamentan sus estudios en la acción práctica que permita desarrollar competencias docentes que garanticen la productividad y eficacia de la labor pedagógica. La educación, regida por esta racionalidad, mantiene un lenguaje mecanicista (Smyth y Batesi, 1989), retomando conceptos como predicción, control y certeza.

Desde esta concepción la enseñanza se basa en la verbalización de conocimientos empíricos (Roque Vargas, 2010), que son las competencias laborales que el alumno debe poseer para cumplir con objetivos de aprendizaje claramente definidos por el sistema educativo.

Tendencia tecnológica de la racionalidad instrumental

Desde inicios del siglo XXI, se comenzó a solidificar el uso de aparatos electrónicos como característica fundamental de la formación docente, poniendo gran énfasis en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que se entienden como el conjunto de medios colectivos para reunir, almacenar, procesar y recuperar información electrónicamente (Castro, Guzmán y Casado, 2007). Desde esta mirada se encuentra que las investigaciones realizadas desde el 2010 al presente están permeadas por el cambio paradigmático de una “educación tradicional” a una educación en donde el docente busque formas alternativas de transmitir el conocimiento, es decir, el docente debe estar preparado para la era de la informática.

Las tecnologías mencionan Castro, Guzmán y Casado (2007) pronostican, en el campo educativo, la comercialización y la globalización de la educación superior, así como un nuevo modelo de gestión de su organización. La educación, por lo tanto, debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir, controlar el saber y acceder al conocimiento.

El docente se tiene que familiarizar con el concepto de TIC, Marín Díaz y Romero López (2009), describen que para que las TIC sean parte de la realidad diaria del docente de nivel superior es necesario que éste sepa verlas, sentir las y entenderlas como algo más que un frío recurso. Debe convertirlas, dicen las autoras, en parte de su vida profesional. En este enfoque, los planes de formación docente deben ir más allá del mero planteamiento de conocimientos (contenidos) y estrategias, implican llegar a un autoaprendizaje tecnológico de los propios docentes.

Llorente Cejudo (2008), menciona que el docente universitario debe tener una constante capacitación en el uso de las TIC, deben saber qué hacer con ellas, cómo y cuándo utilizarlas y qué aportaciones se generaran con su uso. Complementando lo anterior, Guzmán Flores, García Ramírez, Espuny Vidal y Chaparro Sánchez (2011), mencionan que es necesario implementar programas de formación docente en donde se capacite al profesorado

en el uso adecuado de las TIC, dado que los profesores de nivel licenciatura están instruidos en diferentes áreas del conocimiento y demandan el conocimiento en el uso de las herramientas TIC para integrarlas a los planes de estudio.

La característica principal, en este tipo de tendencia es abordar la formación docente a partir del uso de las TIC por medio de una “capacitación docente” que versa en la adecuada utilización de los medios de transmisión, recuperación, almacenamiento, etcétera, de la información. Así la competencia que le corresponde al docente universitario es el dominio de esta nueva era del conocimiento volviéndose un tecno – experto en el uso de las TIC, para que a partir de ellas el estudiante también se vuelva un experto en el dominio de éstas.

Desde esta postura, lo que se espera es que el docente universitario, sea eficaz y competitivo apoyado de un aparato tecnológico que le permita procesar la información y el conocimiento para tener un mejor rendimiento como profesor y tener un mayor dominio de la información.

Esta racionalidad, a partir de sus dos vertientes, atiende las competencias de la formación docente universitaria a partir de las necesidades de un mundo globalizado, neoliberal, productivo y eficiente que garantice la calidad educativa, no obstante, es necesario transitar a una racionalidad que permita generar competencias basadas en la crítica y en la reflexión de la formación docente para favorecer una verdadera transformación de la práctica educativa.

Racionalidad comunicativa

Esta racionalidad se ubica dentro del paradigma de la acción comunicativa propuesta por Habermas y dentro de la teoría sociocrítica de la educación.

Como acción comunicativa, refiere Habermas (1990), se entiende la interacción simbólicamente mediada, se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen prácticas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser atendidas y reconocidas por lo menos por dos sujetos agentes. Bajo este enfoque, las investigaciones consultadas no solo buscan estudiar la objetividad del docente, también atienden las acciones que a partir de las interacciones lingüísticas generan comportamientos simbólicos, lo que da origen a los conocimientos que los individuos comparten en sus prácticas cotidianas (intersubjetividad). A partir de esta racionalidad, las investigaciones identificadas se pueden analizar desde una tendencia sociocrítica de la formación docente universitaria.

Tendencia sociocrítica de la racionalidad comunicativa

La teoría sociocrítica de la educación se inicia con los trabajos de Henry Giroux (1988) y Peter McLaren (2003) y más tarde con los de Paulo Freire (2017) que constituyen los postulados centrales de la Pedagogía Crítica. La teoría sociocrítica de la educación, al igual que la Pedagogía Crítica, se centran en revelar inconsistencias y

contradicciones de la comunidad para la transformación por medio de la acción comunicativa, para la formación de redes humanas y así realizar procesos de reflexión y crítica, creando espacios para el debate, la negociación y el consenso dentro de la educación (Oñoro Martínez, 2007), competencias sociocríticas que posibilitan el tránsito hacia una racionalidad comunicativa en la formación de la docencia universitaria. Padilla Beltrán, González Guerrero y Silva Carreño (2011), manifiestan que se debe repensar la formación de un docente como alguien reflexivo, crítico e investigador, cuya única tarea no sea solamente la de transmitir conocimientos o procedimientos y cuyo rol no se defina por un carácter enciclopedista. Se trata de formar un docente más activo y sobre todo garante de procesos sociales. Estas funciones deben modularse en dinámicas competencias de formación docente para facilitar, orientar y acompañar no solo los procesos de aprendizaje de los estudiantes sino también su formación para la vida, la interacción social y su devenir activo como sujetos de una comunidad. Bajo esta mirada se busca fomentar la formación docente a partir de una crítica y reflexión del poder, la cultura y las normas vigentes para poder transmitir en los estudiantes una reinterpretación de la sociedad en donde impere un discurso emancipatorio y problematizador de los elementos sociales. A partir de esta racionalidad, la formación docente se vislumbra como una especie de vehículo por medio del cual el docente puede fomentar una educación liberadora, crítica y que le permita reflexionar su propia formación y práctica.

Conclusiones

Del análisis presentado de los artículos revisados se observa que hay una clara y evidente inclinación por investigaciones que apuestan por la racionalidad de tipo instrumental desde una tendencia de tipo funcional con el 53.2% (17) de ellas, retomando aspectos relacionados con las competencias docentes que mejor se adapten al modelo productivo de educación. El 37.5% (12) responde a la racionalidad instrumental de tipo tecnológica abordando a las competencias a partir del uso de las tecnologías. Y, el 9.3% (3) corresponde a las investigaciones cuya racionalidad es de tipo comunicativa desde una tendencia de tipo sociocrítica ubicando a las competencias desde una perspectiva transformadora, si bien son los estudios con menor prevalencia, no por ello dejan de ser imprescindibles para el desarrollo del conocimiento de la formación docente universitaria, lo que genera que se esté abriendo un camino más sólido con diversas posibilidades de investigación.

Con las investigaciones analizadas, se observa que durante el periodo estudiado lo que ha permeado en la investigación de la formación docente de profesores universitarios bajo el enfoque basado en competencias responde a los estudios cuya posición está claramente matizada por una racionalidad instrumental desde una tendencia de tipo funcional en el sentido de que se busca construir un modelo de profesor universitario basado en una serie de aptitudes que pudiera aterrizar en su práctica docente, orientado por las necesidades de un contexto social determinado, pero también respondiendo a las exigencias que demanda la globalización en el modelo neoliberal. Es decir, se buscaba operativizar la formación docente a partir del quehacer pedagógico. Siendo también investigaciones que retoman un enfoque prescriptivo con el hecho de que toda actividad

educativa debe ser observada, medida y evaluada, lo que repercute directamente en la formación docente para “garantizar” una mejor calidad educativa. Es así como la premisa central de esta tendencia es la evaluación de la calidad educativa.

Empapados por esa tendencia, se han puesto en marcha programas de evaluación docente, en donde entran en juego premisas tales como: perfil del docente universitario, perfil de competencias docentes universitarias, las competencias del buen profesor de nivel superior, entre otras.

Continuando con el desarrollo de las investigaciones en torno a la temática de formación docente bajo el enfoque basado en competencias, desde mediados del 2012 dentro de esta importante premisa se empezó a solidificar un concepto que ya se emprendía desde inicios del siglo XXI como característica fundamental de la formación docente: el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Si bien desde entonces se ha tenido un énfasis predominante en el uso de las TIC como elemento clave de la formación docente universitaria, no se debe perder de vista que este cambio paradigmático en el proceso de enseñanza – aprendizaje también tiene como justificación la calidad educativa, poniendo nuevamente la formación docente como indicador a evaluar pero ahora las competencias se centran en el uso de aparatos tecnológicos por lo que se incorpora al lenguaje conceptos como: competencias en las TIC o las nuevas competencias tecnológicas.

Finalmente, la investigación sobre formación docente universitaria desde el enfoque basado en competencias también está atendiendo un espacio de crítica y reflexión, la cual centra su interés justamente en la perspectiva sociocrítica de la misma. Artículos referidos desde el 2016 a la fecha dan muestra de ello. Así, se comienza a replantear las tendencias funcionales y tecnológicas para dar entrada a una de tipo sociocrítica.

Carmona (2008), propone que la educación y por lo tanto la formación docente, se deben replantear en una enseñanza humanizadora, que comprenda las dimensiones de la reflexión, la crítica y las competencias ético afectivas, ya que por medio de éstas el docente y el alumno dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que, desde la práctica, reconstruyen críticamente su propia teoría y participan en el desarrollo significativo del conocimiento. En tal sentido, refiere la autora, esta enseñanza se fundamenta en una educación emancipadora frente al instrumentalismo.

Esta labor en donde se privilegie la construcción del conocimiento y no solo la réplica de otros implica una reconstrucción reflexiva de su propia práctica en donde la cuestione constantemente tanto fuera como dentro del aula. Tallaferro (2012), propone que la formación docente de los profesores debe estar en función a las necesidades de cada universidad, no obstante, refiere que la mayoría de los planes y modelos se suscriben en un saber instrumental, en donde únicamente se le dice al docente qué hacer lo que le impide reflexionar sobre su propia práctica o formación.

Peter McLaren (2003), manifiesta la importancia de la formación docente universitaria, a partir de una racionalidad comunicativa como elemento necesario para el fomento de competencias disciplinares y

socio personales, contribuyendo de esta manera a desestabilizar el ser y favorecer la formación integral del docente universitario.

Los maestros de nivel superior deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con la sociedad, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos, activos y reflexivos.

Referencias

- Álvarez M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Educare*, XV(1), 99 – 107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683582.pdf>.
- Aramburuzabala, P., & Hernández - Castilla, R., & Ángel - Uribe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 345-357. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación*. Córdoba: Brujas.
- Carmona G., M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (13), 125-146. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65216719007>.
- Carreira da Silva, F. & Baert, P. (2014). *La teoría social contemporánea*. Madrid: Alianza editorial.
- Castro, S., Guzmán, B. & Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13 (23), 213-234. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76102311>.
- Ferry, G. (2002). *Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Freire, P. (2017). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Londres: Bergin & Garvey.
- Guzmán Flores, T., García Ramírez, M., Espuny Vidal, C. & Chaparro Sánchez, R. (2011). Formación docente para la integración de las TIC en la práctica educativa. *Apertura*, 3 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/688/68822701001/>.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Argentina: Taurus
- Llorente Cejudo, M. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (31), 121-130. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803109>
- Marín Díaz, V. & Romero López, M. A. (2009). La formación docente universitaria a través de las TICs. *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 35(), 97 – 103. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/22601/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Núñez Rojas, N., Vigo Vargas, O., Palacios Contreras, P. G. & Arnao Vásquez, M. O. (2014). *Formación Universitaria basada en competencias: Currículo, Estrategias, Didácticas y Evaluación*. Perú: USAT.

- Oñoro Martínez, R. C. (2007). *Educación superior y formación de educadores*. Cartagena.
- Padilla Beltrán, J. E., González Guerrero, K. & Silva Carreño, W. H. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Educación, Comunicación y Tecnología* 6(11). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3989808.pdf>.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. España: Universidad de Valencia.
- Roque Vargas, W. (2010). *Pedagogía y Currículo*. Perú: Roque Vargas Editorial.
- Sayago Quintana, Z. B. (2003). *El Eje de Prácticas profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso)* (Tesis de doctorado, Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8900>.
- Smyth, J. & Batesi, R. (1989). *Práctica crítica de la administración educativa*. España: Universidad de Valencia.
- Tallaferro, D. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (18), 113-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65226271003>.
- Yurén Camarena, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós Educador.
- Yurén, T., Saenger, C. & Rojas, A. (2014). Prácticas de investigación sobre formación moral en México: Meta – análisis de un estado del conocimiento. *Actualidades investigativas en educación*, 14(1), 1 – 22. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13214>.
- Zanatta, E. & Yurén, T. (2008). El currículo universitario y el enfoque centrado en competencias. *CONCYTEG* 39(8), 29 – 52. Recuperado de: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39032008_CURRICULO_UNIVERSITARIO_ENFOQUE_CENT_COMPETEN.pdf