

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

El desarrollo de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en el tránsito por las prácticas de enseñanza de profesores de psicología en formación.

García Labandal, Livia Beatriz, Meschman, Clara Liliana, Garau, Andrea, González, Daniela Nora y Maiorana, Silvia.

Cita:

García Labandal, Livia Beatriz, Meschman, Clara Liliana, Garau, Andrea, González, Daniela Nora y Maiorana, Silvia (2015). *El desarrollo de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en el tránsito por las prácticas de enseñanza de profesores de psicología en formación. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/444>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/baH>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN EL TRÁNSITO POR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea; González, Daniela Nora; Maiorana, Silvia

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo da cuenta de una investigación PROINPSI de la Cátedra de Didáctica especial y práctica de la enseñanza de la Psicología, de la Facultad de Psicología de la U.B.A., en la que se ha indagado el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo. Se buscó identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que realizaban sus prácticas de enseñanza, relevar y analizar la presencia de cambios y analizar las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas. Con tales fines se trabajó con una muestra de 158 sujetos (N: 158) Para la recolección de datos se construyeron instrumentos a partir de la lectura y el análisis exhaustivo de bibliografía sobre el tema. Los indicadores relevados con la "Guía de observación de componentes competenciales" y el "Cuestionario Auto administrado para Futuros Profesores en formación", se procesaron con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS versión 20). Respecto de la "Entrevista Estructurada para Futuros Profesores" se realizó un análisis de contenido. Los resultados muestran como los profesores en formación, desarrollan algunas competencias, generando deslizamientos.

Palabras clave

Profesores de Psicología, Competencias, Prácticas

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC, EVALUATIVE AND METACOGNITIVE POWERS IN TRANSIT BY TEACHING PRACTICES TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN TRAINING

This paper presents a PROINPSI research carried out by the Psychology Teaching and Practice of Special Education group (UBA). The research focuses on the development and expression of the three most important dimensions of the teaching activity: didactic, testing and the metacognitive aspect. It has been central to this project identifying and characterizing teaching abilities on Psychology teachers to be. The methodology used is based on class observation, made by the teaching practice tutor on students classes with an Observation Guide for Tutors teaching practices, and a Structured Interview, self-administered, for Future Teachers in training. The population consisted of 158 people (158 N). Specific tools were specially designed considering the bibliography available on the subjects involved. The results show how teachers to be develop/build certain abilities, that are in continuous reconfiguration

Key words

Teachers Psychology, Competency, Practices

Introducción

La formación docente es entendida como un proceso complejo que remite a la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar. Se espera contribuir al análisis de las variables que influyen en la formación de competencias docentes y sus componentes, así como relevar dificultades o puntos críticos emergentes. En todos los casos se buscará establecer su relación con los dispositivos didácticos orientados a su desarrollo.

La población muestra estuvo constituida por los profesores en formación que cursaron la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la cohorte 2012, que aceptaron participar de la investigación y otorgaron su consentimiento sobre la base de la información suministrada. Se seleccionaron para la muestra los resultados obtenidos durante las prácticas de enseñanza en el campo de la Psicología, realizadas en el Nivel Superior Universitario y no Universitario. En la muestra participaron 158 sujetos. El 87% de los sujetos pertenecía al sexo femenino y el 13% restante al masculino.

Acerca de los Instrumentos.

Se construyeron instrumentos para el relevamiento de datos conforme categorías y dimensiones de análisis definidas. La Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores en formación (García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)), se aplicó para relevar componentes competenciales que pueden ser evidenciados en el desarrollo de las clases a cargo de los profesores en formación.

A los efectos de establecer relaciones entre la percepción del observador y la representación que el practicante ha construido a partir de la clase observada se implementó un cuestionario auto administrado para futuros profesores (García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)), sobre dimensiones y categorías de la unidad de análisis. El mismo permitió relevar la perspectiva acerca de la propia actuación del profesor en formación, desde el metaanálisis, una vez finalizada la clase.

Paralelamente, se administró una entrevista estructurada para futuros profesores (García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)), con preguntas abiertas sobre componentes competenciales a una muestra aleatoria del grupo total de sujetos.

Acerca de las competencias docentes

Se consideró la conceptualización de competencia de Toledo (2005)

en tanto puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.

Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva.

La competencia didáctica refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004).

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo

Acerca del Análisis de los datos

Los indicadores relevados a través de la Guía de observación de componentes competenciales y el Cuestionario Auto administrado para Futuros Profesores, fueron procesados con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS versión 20). Se realizó un análisis descriptivo-exploratorio de cada una de las variables consideradas en el estudio. El mismo consistió en el cálculo de resúmenes numéricos y la obtención de gráficos de las distribuciones en la muestra. Respecto de la Entrevista Estructurada para Futuros Profesores, se realizó un análisis de contenido.

En cuanto al análisis de los datos recabados, a través de la técnica de *análisis de contenido* se procuró facilitar la descripción e interpretación sistemática de los significados de un texto comunicativo, de modo de acceder a inferencias válidas que contribuyeran a la comprensión del fenómeno estudiado.

El *análisis de contenido* es definido por Krippendorff (1990) como el conjunto de métodos y técnicas de investigaciones destinadas a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, así como la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos.

Algunos resultados

En relación con la comparación de indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio y al finalizar las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, los resultados se obtuvieron con una Prueba T para muestras relacionadas. La misma se realizó mediante el programa estadístico SPSS, de la Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores, tomando un nivel de signifi-

cación de 0.05.

Se presentan algunos de los resultados obtenidos a partir del Primer Instrumento sobre la primera y segunda observación:

- La media del Ítem 1- "*Comienza la clase con una introducción apropiada*" en la primera toma es (M: 2,51 y SD: 0,54) y en la segunda toma es (M: 2,48 y SD: 0,52). La comparación entre las medias tiene un nivel de significación de 0,60; superior al tomado que es 0,05, por lo tanto se mantiene la hipótesis nula, es decir no hay diferencias significativas entre medias. Que la introducción de una clase resulte apropiada desde el inicio de las prácticas puede expresar que las múltiples experiencias que han tenido al respecto, les han brindado las herramientas necesarias para considerar este aspecto y resulta una fortaleza que está presente en profesores novatos.

- La media del Ítem 2- "*Facilita la participación de los alumnos*" en la primera toma es (M: 2,38 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,52 y SD: 0,58). La comparación entre las medias tiene un nivel de significación de 0.027 es menor a 0.05, por lo tanto no se mantiene la hipótesis nula, es decir hay diferencias significativas entre medias. Se atribuye esta modificación a la experiencia de asumir como docente la conducción de una clase que enriquece en los profesores en formación la capacidad de otorgar un espacio para la palabra del estudiante, y permite saber hacer algo enriquecedor con ella, con menor temor a que la clase se desvíe y el novel docente pierda el control.

- La media del Ítem 14- "*Presenta los temas en una secuencia didáctica*" en la primera toma es (M: 2,39 y SD: 0,62) y en la segunda toma es (M: 2,53 y SD: 0,50). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.019, menor a 0.05. En este caso se observa el progresivo dominio de la herramienta de planificación en secuencia didáctica, que avanza positivamente a partir de la experiencia en la utilización.

- La media del Ítem 27- "*Deja espacios vacantes para la reflexión (tiempo de espera)*" en la primera toma es (M: 2,01 y SD: 0,66) y en la segunda toma es (M: 2,22 y SD: 0,63). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.005, menor a 0.05. La progresiva participación de los profesores en formación en la experiencia de enseñar le permite correrse paulatinamente del centro de la escena brindándoles mayor protagonismo a los estudiantes en sus clases. Se observa claramente un corrimiento propicio a favor de la participación de los sujetos que aprenden con la intencionalidad de contribuir en aprendizajes significativos. Se considera que este logro es consistente con facilitar la participación de los alumnos, relevado y analizado en un apartado anterior.

En relación al Segundo Instrumento auto administrado por los Profesores en formación en la primera y segunda toma:

- La media del Ítem 16- "*Tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase*." en la primera toma es (M: 2,06 y SD: 0,51) y en la segunda toma es (M: 2,20 y SD: 0,52). Hay diferencias significativas. El nivel de significación es de 0.025, menor a 0.05. En el campo de las prácticas docentes, el grupo clase expresa en forma explícita o implícita el ritmo en el que debe desarrollarse la tarea. Los jóvenes practicantes lo experimentan y llevan a la reflexión grupal en los espacios de comunidades de práctica, buscando respuestas para las clases que les han resultado cortas o extensas. En tal sentido los datos recabados pueden deberse a la reflexión que se genera y sus efectos en la acción. Esto da cuenta de la posibilidad de adquirir el "Timing" de la clase o mutuo ajuste de la dinámica de trabajo grupal.

- La media del Ítem 18- "*Promueve relaciones entre los contenidos*." en la primera toma es (M: 2,32 y SD: 0,58) y en la segunda toma es (M: 2,45 y SD: 0,54). No hay diferencias significativas. Sin embargo el nivel de significación de 0.58 se acerca al tomado que

es 0.05. Algunas investigaciones (Erausquin, 2012) señalan que una de las mayores dificultades que se presentan en profesores en formación inicial están centradas en el escaso dominio de los contenidos a enseñar. Lo evidenciado es que en la medida en que ellos dominan progresivamente los contenidos a enseñar colaboran en promover las relaciones entre los mismos, si bien las diferencias aún no son significativas.

- La media del Ítem 20- "*Advierte dificultades en la comprensión a lo largo de la clase*", en la primera toma es (M: 2,04 y SD: 0,55) y en la segunda toma es (M: 2,16 y SD: 0,49). No hay diferencias significativas. Sin embargo el nivel de significación de 0.05 es cercano puesto que es 0.51. Los profesores en formación se apropian paulatinamente de la práctica y advertir los niveles de comprensión de los estudiantes implica una tarea compleja. Esta labor está vinculada a la evaluación de proceso y requiere de capacidades varias para registrar cambios y detenciones en lo individual y lo grupal respecto del aprendizaje y esto requiere de tiempos prolongados.

- La media del Ítem 26- "*Responde adecuadamente a las inquietudes y preguntas.*" en la primera toma es (M: 2,14 y SD: 0,46) y en la segunda toma es (M: 2,28 y SD: 0,54). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.006, menor a 0.05. La experiencia al frente de las clases le brinda al profesor en formación más seguridad, por lo cual, puede responder a las inquietudes y preguntas de sus estudiantes con progresivo dominio.

Algunas consideraciones...

En las observaciones de clases llevadas a cabo en las prácticas en el nivel superior fue posible visualizar la presencia sostenida de algunos precursores que recurrentemente alcanzan frecuencias y niveles de logro altos, mientras que otros aparecen como puntos de fragilidad y comienzan a perfilarse como precursores críticos.

Los que dan cuenta de fortalezas en los futuros profesores, desde la mirada de los Tutores de prácticas, son aquellos que están relacionados con el diseño de la planificación, los ligados al diagnóstico de las particularidades percibidas en el grupo clase, la organización de estrategias y actividades en coherencia con los propósitos y objetivos de la clase, el diseño de actividades y recursos de enseñanza apropiados para los alumnos, la presentación de los temas en una secuencia didáctica, la utilización de un lenguaje preciso y comprensible, y la flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza de acuerdo a la retroalimentación que recibe a lo largo de la clase. El 24% de las respuestas de los profesores en formación da cuenta del desarrollo de competencias al respecto.

Los precursores que evidencian puntos de fragilidad, y que habría que fortalecer sobre la base de la identificación de sus causas, son los que apuntan a lo relacional intersubjetivo en el aula, a la gestión de la interacción con los alumnos y a la facilitación de la participación teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase. Por ejemplo aparecen dificultades en el sostenimiento de vínculos empáticos que viabilicen poner en juego la mirada, la sonrisa y el sentido del humor como invitación a la participación activa. Se coincide con Valdez (2005) en que en diferentes situaciones de interacción y de manera relativamente consciente, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto afectivo, la comunicación y la intersubjetividad. Acciones, gestos, expresiones, miradas, diálogos; son vías regias para atribuir y descifrar la intencionalidad subyacente.

Lo complejo al respecto, se presenta al comparar con la mirada de los profesores en formación, en tanto en un 36% señalan haber logrado desarrollar competencias en relación con la Interacción. Seguramente para ellos ha sido un logro poder establecer vínculo

con los jóvenes a los que deben enseñarles en el contexto de sus prácticas pedagógicas. Su registro sobre dicho vínculo difiere de la que ponderan los tutores; paralelamente no puede olvidarse que para los profesores en formación no sólo se trata de un despliegue de la enseñanza sino que transitan por una situación de evaluación. En línea con lo expuesto se establece que las dificultades en este aspecto constituyen un dato de valor en instancias de ponderación de dispositivos y estrategias al servicio de la autorreflexión en el marco de la formación docente inicial, tanto para los noveles docentes, como para los tutores.

Por otra parte se observan dificultades situadas en el manejo de los contenidos disciplinares específicos, en la solvencia respecto de los mismos, en la capacidad para establecer relaciones entre contenidos, o de realizar recapitulaciones o cierres parciales y de intervenir cuando se advierten dificultades en la comprensión a lo largo de la clase, o cuando se hace necesario volver a trabajar los errores. En este punto debemos pensar que se trata de dificultades propias de una disciplina cuyo campo es extremadamente extenso, razón por la cual su dominio es inabordable durante la formación de grado como licenciado. Se evidencian dificultades en la evaluación, tanto de los estudiantes en situación de aprendizaje, como en la propia autoevaluación, por parte de los futuros profesores.

Sólo en el 2% da cuenta del desarrollo de competencias respecto de la evaluación y este es uno puntos que convoca a reflexionar. La evaluación es una constante en el sistema educativo y ha sido uno de los temas más abordados en las últimas décadas. La preocupación por la relación entre la evaluación y el aprendizaje ha generado debates extensos y ha enriquecido la didáctica con la cual se nutren nuestros noveles docentes. Pero una vez más vemos como la teoría "conmueve" sólo en apariencias, porque no "se hace carne". Así se entiende la evaluación como una herramienta para mejorar la calidad de los aprendizajes, pero se la sigue viviendo como punitoria, como un arma en las manos de alguien que tiene más poder. A la hora de pensar en las competencias a desarrollar al respecto escasamente son consideradas.

El 7% de las respuestas menciona el desarrollo de competencias respecto de la metacognición. Al respecto no resulta novedoso dado que el transcurso de todo el año de prácticas implica trabajar reflexionando al respecto en la pequeña comunidad, tal vez se hubiera esperado mayor número de enunciado relacionados a la temática.

A modo de conclusión...

La experiencia en el campo de las prácticas docentes muestra claramente como los profesores en formación van generando un desplazamiento, descentrándose de ese lugar tradicional que el profesor ocupaba como enseñante, buscando un nuevo lugar desde el cual brindar experiencias, centrado en los otros que aprenden.

Litwin (2008) señala que las buenas prácticas suceden cuando subyacen las buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión. Somos responsables de la educación de las jóvenes generaciones, esto nos desafía a diseñar buenas prácticas docentes, a revalorizar la didáctica y en esas actuaciones nos responsabilizamos con coraje del futuro democrático de nuestras sociedades. Convertirse en buenos enseñantes implica, atreverse a renovar, a desarrollar el pensamiento, asumiendo propuestas creativas, innovadoras, a fin de erigir la enseñanza como una posibilidad para innovar, reflexionar y transformar.

Por otra parte, la elaboración de un perfil de competencias puede contribuir a una reflexión sistematizada y profunda acerca de la profesionalización de profesores de psicología en formación. No

sólo se tienen que indagar las competencias a desarrollar en los profesores en formación inicial sino también cuáles consideran que poseen los profesores en ejercicio, como emergentes de la demanda que se genera en el contexto actual. La profesionalidad constituye una expresión de la especificidad de la actuación en la práctica; el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas constituyen lo específico de “ser profesor”. Un docente no es un técnico ni un improvisador, es un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos específicos pedagógico prácticos. La formación orientada hacia las competencias representa un aspecto de interés que permite acercar a la universidad a las demandas sociales. El escenario actual requiere la construcción cooperativa de una sociedad del conocimiento conforme a una nueva cultura del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. 3era ed. Madrid: Ediciones Akal.
- Baquero, R. (2006) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Blanco, A. (2009) Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea
- Cano, E. (2009) Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Madrid: Graó.
- Castorina A., Baquero R. (2005). Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Compagnucci E., Cardós P. y Ojeda G. (2002) “Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología”, en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505Nº7:7-24.
- Coronado, M. (2008) Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención. Buenos Aires: Noveduc.
- Engestrom, Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en Journal of Education and Work, Vol. 14, Nº1.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. Anuario XV de. Investigaciones del Año 2007. “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología”. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) “Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas”. XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007. San Luis. Argentina.
- González, E. M. (2007) Fundamentos de totalidad y holismo en las Competencias para la investigación. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En Laurus, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 338-354. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111485017>
- IIP/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000); Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol
- Krippendorff, K. (1990) Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona. Editorial Paidós.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., y Vargas Alfaro A. (2003). “La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo”. En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. En RELIEVE, v. 14, n. 2, p. 1-23. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa [www.uv.es/RELIEVE] pág. 2
- Mastache, A. (2007) Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Perrenoud, Ph. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001) “Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual”. Infancia y Aprendizaje 24, (1), 407-423.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) Learning together. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- Tejada Fernández, J. (2005) El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.7 Nº 2.
- Toledo Pereira, M. (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En Revista de Orientación Educativa V20 Nº38, pp 105-116, 2006.
- Zabalza, M.A. (2009) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.