

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en  
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos  
Aires, Buenos Aires, 2013.

## **La intervención de los tutores de prácticas en la promoción de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en los dispositivos de formación de profesores en psicología.**

García Labandal, Livia Beatriz, Meschman, Clara Liliana y Garau, Andrea.

Cita:

García Labandal, Livia Beatriz, Meschman, Clara Liliana y Garau, Andrea (2013). *La intervención de los tutores de prácticas en la promoción de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en los dispositivos de formación de profesores en psicología. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/434>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/u07>

*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>.*

# LA INTERVENCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EN LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA

García Labandal, Livia Beatriz; Meschman, Clara Liliana; Garau, Andrea  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## Resumen

La investigación en formación docente universitaria y competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula evidencia relevancia en el escenario actual en educación superior. Este trabajo comunica algunas de las dimensiones de una investigación mayor, enmarcada en un Proyecto PROINPSI, que lleva adelante la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA). Se indaga el desarrollo y manifestación de tres aspectos centrales en la intervención docente: los componentes competencial didáctico, evaluativo y metacognitivo. Se procura identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores en Psicología en formación que cursan la asignatura; relevar y analizar la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas. La población estuvo constituida por 158 profesores en formación de la cohorte 2012 que fueron observados en el Nivel Superior. Se analizan algunas variables que podrían incidir en la formación de competencias docentes, así como las dificultades o puntos críticos emergentes. Se procura establecer dispositivos didácticos facilitadores, a través de herramientas de ayuda, orientados a la promoción de desarrollo competencial. Se interroga la figura de los tutores en tanto posibilitadores de articulación teórico y práctica, y a través de la interacción entre novatos y expertos en una comunidad de aprendizaje.

## Palabras clave

Tutores, Competencias docentes, Dispositivos de formación, Profesores de Psicología

## Abstract

THE INTERVENTION OF TUTORS OF PRACTICES IN THE PROMOTION OF TEACHING SKILLS, METACOGNITIVE AND EVALUATIVE DEVICES IN TEACHER TRAINING IN THE SUBJECT PSYCHOLOGY

The higher research in teacher training and skills that enable nodal performance required in the classroom, demonstrate relevance in university education nowadays. This paper deals with some of the dimensions of a larger investigation, framed in a PROINPSI Project, conducted by the Special Teaching and Practice Teaching of Psychology Lecture (UBA). It explores the development and demonstration of three central aspects in the teaching intervention: teaching competence, evaluative and metacognitive components. It seeks to identify and characterize the teaching competencies in teachers training to instruct in psychology, to survey and analyze the presence of changes carried out in teaching practices. The population consisted of 158 student teachers from the 2012 cohort who were observed at higher level. It analyses some of the variables that could influence the formation of teaching skills as well as dif-

iculties or emerging hotspots. We intend to figure out a number of facilitators seeking to establish teaching devices, through support tools, designed to promote skills development. We question the figure of tutors as theoretical and practical articulation enablers, and through the interaction between novices and experts in a learning community.

## Key words

Tutoring, Teaching skills, Training devices, Psychology teachers

## Introducción:

La investigación de la formación docente universitaria y de las competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula evidencian relevancia en el escenario actual de la educación superior.

El presente trabajo aborda algunas de las dimensiones de una investigación enmarcada en un Proyecto PROINPSI, de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), que indaga el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo. La indagación procura identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que cursan la materia Didáctica especial y práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, relevar y analizar la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas, así como analizar las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas.

La formación en competencias en el Nivel Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propició el cuestionamiento del papel de las Universidades en su relación con la Sociedad (Blanco, 2009). Este proceso de autoevaluación planteó la necesidad de que la formación universitaria debía capacitar a los ciudadanos para hacer frente a los cambios derivados de la globalización y el desarrollo tecnológico (Dearing, 1997; Delors, 1996). Dentro del contexto académico, el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) plantea que las competencias específicas son aquellas que se relacionan directamente con el conocimiento específico y propio de cada área temática; paralelamente aquellos atributos compartidos que se consideran necesarios por su relevancia, tanto para empleadores como para graduados se han denominado competencias generales.

La adquisición de competencias es un proceso complejo, que ad-

mite diversas interpretaciones y matices. Según Le Boterf (2001) en el campo del desarrollo y formación de competencias, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas tal y como se plantean en las instituciones educativas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas. El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y de reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos académica, y más orientada a la solución de problemas.

Se escoge la noción de competencia como una manera de operacionalizar el saber. El desarrollo de competencias para enseñar, implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. A pesar de las limitaciones se trataría de un concepto integrador que permite superar otras conceptualizaciones más fragmentadas del tipo habilidades, destrezas, técnicas, actitudes, valores.

En el ámbito de la didáctica universitaria resulta de interés describir las competencias que debería presentar un docente ya que se trata de un saber complejo, resultante de la integración, de la dinamización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común (Lasnier, 2000).

El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. El compromiso es integral, de todas las dimensiones de saber, del poder hacer y del ser.

Para Toledo (2005) la competencia 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 dispositivo de formación y de acompañamiento

En acuerdo con una definición de competencia en términos de apropiación y reconstrucción multidimensional de saberes teórico-prácticos propios de un área disciplinar, contextualizados en un campo profesional, y que comprometen en forma integral a cada sujeto en formación, en perspectiva individual y social, es que adquiere relevancia la consideración de los escenarios y contextos que se promueven para la facilitación de este proceso.

El aprendizaje implica participación en una comunidad, lejos de tratarse de un proceso lineal individual de adquisición de conocimiento es conceptualizado como un proceso de participación social en el que impacta significativamente la naturaleza de la situación. Implica el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad, al tiempo que se configuran habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso (Lave y Wenger, 1991).

Lave y Wenger postulan el concepto de comunidad de práctica (también traducido como comunidad de conocimiento o de aprendizaje para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales. El significado y las identidades son construidos en las interacciones y significados en y por el contexto en el que se inscriben.

La experiencia desarrollada al interior de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (Universidad de Buenos Aires) se instituye en el marco de una Comunidad de Aprendizaje, entendiéndose por tal, más que un conjunto de estudiantes y docentes, un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Este paradigma desplaza el enfoque del aprendizaje, desde el polo centrado en el profesor o centrado en el estudiante, al eje centrado en todos los actores en un contexto de práctica. Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir "sentido" entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así todas las dimensiones del proceso de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la perspectiva cooperativa.

#### Población

Los tutores de prácticas a cargo de cada comunidad de aprendizaje realizaron la observación de las prácticas docentes de la cohorte 2012 que cursaron la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza.

La población estuvo constituida por los profesores en formación 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.

En relación con la edad, se encontró entre los profesores en formación relevados que 13 sujetos tienen entre 20-25 años, 52 sujetos entre 26-30 años, 59 sujetos entre 31-35 años, 17 sujetos entre 36-40 años, 11 entre 41-45 años, 2 sujetos entre 46-50 años, 3 sujetos entre 51-55 años y 1 sujeto entre 56-60 años.

La media de la edad estuvo en 32,73 con un desvío de 6,85. El mayor número de sujetos estuvo ubicado en el intervalo entre 31 y 35 años.

Entre los profesores en formación que participaron de esta indagación, el 30% refiere que su ocupación es la docencia, el 15%

indica que trabaja como psicólogo, el 6% como maestro integrador, el 4% refiere ser empleado y en el mismo porcentaje ser vicedirector, ser residente o estar desempleado, el 1% indica ser concurrete y coinciden en este porcentaje los que refieren ser investigadores, concurrentes, acompañante terapéutico, docente de artes visuales, psicoanalista, preceptor, orientador educacional, asistente en educación u orientador educacional, residente en Educación para la Salud, trabajar en un gabinete psicológico, dedicarse a la psicología comunitaria y el 21% no responde este ítem.

Instrumentos utilizados para relevamiento de datos

Se realizó un rastreo bibliográfico y del estado del arte respecto de competencias docentes. A partir de la información obtenida se construyeron los siguientes instrumentos para relevar datos.

- Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes de Futuros Profesores en formación. Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011).

Se diseñó y aplicó una guía de observación de componentes competenciales que pueden ser relevados en el desarrollo de las clases que se observan y están a cargo de los profesores en formación

- Cuestionario Auto administrado para Futuros Profesores en formación. (CAFP) Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011).

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 es que se aplicó un cuestionario autoadministrado sobre dimensiones y categorías de la unidad de análisis. Se diseñó este instrumento para relevar la perspectiva acerca de la propia actuación del profesor en formación, desde el metaanálisis, una vez finalizada la clase. Este instrumento evalúa la percepción de la propia actuación.

- Entrevista Estructurada para Futuros Profesores en formación (EFP) Autoras: García Labandal, Livia, Meschman, Clara y Garau, Andrea (2011)

Se administró esta entrevista de preguntas abiertas sobre componentes competenciales a una muestra aleatoria del grupo total de sujetos.

Resultados

1- Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio de las prácticas de enseñanza

Respecto del objetivo que se proponía identificar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio de las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, en la primera toma, desde el registro observacional de los Tutores de prácticas, se obtuvieron los siguientes datos:

Los precursores didácticos que presentan mayor frecuencia, por tanto tienen puntajes más altos son:

- Vinculados con la categoría Interacción: el indicador N° 4 "Genera un clima favorable para la realización de la tarea."
- En cuanto a la categoría planificación: el indicador N° 10 "Contempla para el diseño de la planificación las particularidades percibidas en el grupo clase"
- En relación a la categoría gestionar la progresión de los aprendizajes: el indicador N° 13 "Previó los materiales didácticos necesarios para el dictado de su clase."
- Relacionados a la categoría utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico: el indicador N° 24 "Utiliza lenguaje preciso y comprensible"

El precursor evaluativo que presenta mayor frecuencia, por lo cual tiene el puntaje más alto es el indicador N° 28 "Ajusta las estrate-

gias de enseñanza a los indicadores de desempeño que percibe en el grupo clase. (Evaluación formativa)".

El precursor metacognitivo que presenta mayor frecuencia, por lo tanto, tiene puntaje más alto es el indicador N°33 "Demuestra capacidad para la autoevaluación."

2- Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al finalizar las prácticas de enseñanza

Respecto del objetivo que se proponía Identificar indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al finalizar las prácticas de enseñanza en Profesores en Psicología en formación, los resultados obtenidos en la segunda toma desde el registro observacional de los Tutores de prácticas indican:

Los precursores didácticos que tienen mayor frecuencia, por lo tanto puntajes más altos son:

- En cuanto a la categoría interacción: el indicador N° 3 "Interactúa positivamente con los alumnos."
- En relación con la categoría planificación: el indicador N° 11 "Adecua el enfoque de los temas a la experiencia e interés de los alumnos."
- Vinculada a la categoría gestionar la progresión de los aprendizajes: el indicador N° 17 "Maneja con solvencia los contenidos específicos disciplinares de la clase."
- Ligada a la categoría utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico: el indicador N° 24 "Utiliza lenguaje preciso y comprensible"

El precursor evaluativo que tiene mayor frecuencia, por lo tanto puntaje más alto es: el indicador N° 30 "Retrabaja el error."

El precursor metacognitivo que tiene mayor frecuencia, y en consecuencia el puntaje más alto es: el indicador N° 33 "Demuestra capacidad para la autoevaluación."

3- Comparación indicadores de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas que se manifiestan al inicio y al finalizar las prácticas de enseñanza

Respecto del objetivo que se proponía Comparar 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 en formación, comparando la primera y segunda toma efectuada por Tutores de Prácticas docentes. El nivel de significación tomado es de 0.05.

Resultados obtenidos respecto del Primer Instrumento que remite a la primera y segunda observación de clases registradas por Tutores de Prácticas. (Ver Gráfico N° 4; Ver Anexo Tabla N° 4 y Tabla N° 6)

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 resulta apropiada desde el inicio de las prácticas expresa de alguna forma que las múltiples experiencias que han tenido al respecto de una clase en nivel superior le 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.

La experiencia de asumir como docente la conducción de una clase enriquece en los profesores en formación la capacidad de otorgar un espacio para la palabra del estudiante, sabiendo hacer algo enriquecedor con ella, con menos 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. La media del Ítem 29- "Compromete a los alumnos en la evaluación de la clase." en la primera toma es (M: 2,06 y SD: 0,70) y en la segunda toma es (M: 2,22 y SD: 0,66). Hay diferencias significativas, el nivel de significación es 0.34 es menor a 0.05.

Este resultado es concordante con los anteriormente mencionados en tanto muestra el deslizamiento de la centración en el docente a la centración en el estudiante, que se presentan en las prácticas de los profesores en formación.

## Conclusiones

En la actualidad la Educación Superior debe asumir el desafío de formar a docentes que puedan confrontarse con problemas complejos y favorecer la innovación. La formación en la práctica, demanda entre otras cosas de dispositivos tutoriales, de una enseñanza tutorial, entendida como una acción deliberada y sistemática, que permita interactuar a los profesores en formación con los tutores para incorporarlos a las comunidades que realizan una práctica de vanguardia en su campo. El tutor, que ha tenido desde su origen un rol clave en relación con los aprendizajes, se sitúa en contextos universitarios específicos, forma parte de tramas de interacción que se organizan en torno a actividades determinadas y, en dichas situaciones, va conformando y construyendo marcos interpretativos desde donde se representa y actúa su rol.

Se abren interrogantes en relación con la figura de los tutores en tanto posibilitan la articulación de saberes teóricos y prácticos a través de la interacción entre novatos y expertos al interior de una comunidad de aprendizaje, aportan las herramientas de ayuda que se ofrecen en el dispositivo de prácticas y como agentes motivadores de la participación real, gradual y legítima de los estudiantes en actividades relevantes de la profesión o la disciplina y en la conformación de redes humanas orientadas hacia la gestión e innovación del conocimiento. El profesorado tiene una función docente e investigadora, pero además debe afrontar una función tutorial. El rol de tutor de prácticas parece vislumbrarse como un puente, como una bisagra que acom-

paña el cambio de actividades y funciones actuales de la universidad en la transición hacia propuestas pedagógicas más complejas y, en algunos casos, más innovadoras. Generar espacios de apropiación y reflexión crítica contribuirá a construir con los distintos actores involucrados, un análisis destinado a establecer mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario.

## BIBLIOGRAFIA

- Bardin, L. (2002) Análisis de contenido. 3era ed. Madrid: Ediciones Akal.
- 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.
- 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.
- De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009) Competencias docentes para la tutoría en educación superior. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México
- 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 (FEPR-AUAPSI) Agosto de 2007. San Luis. Argentina.
- Fraser, S. y Greenhalgh, T. (2001) Coping with complexity: educating for capability. *BMJ*, 323(6), 799-806.
- 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>
- IPE/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
- 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.
- Tedesco, J.C. (2008), Profesionalización y capacitación docente, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- 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 meta-cognitivas. En Revista de Orientación Educacional V20 Nº38, pp 105-116, 2006.
- UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009) [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2009) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.