

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

CARLOS RAMÍREZ SILVÁN
EUGENIA SEBASTIANA DEL ROSARIO DOMÍNGUEZ ESTRADA
CARLOS JIMÉNEZ ROSALES
ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

En esta ponencia se describen las prácticas de evaluación del aprendizaje por competencias utilizadas por los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar, en la evaluación de los aprendizajes a los estudiantes y su correspondencia con el enfoque de competencias del plan de estudios 2012. Del mismo modo, se busca investigar cuáles son los instrumentos de evaluación utilizados. Con relación a la metodología empleada, ésta es cualitativa de tipo descriptiva porque se considera el registro, el análisis y la interpretación de un fenómeno actual. En lo referente a los resultados, esta investigación permitió percibir tres grupos de profesores que se caracterizan por tener cada uno un determinado tipo de prácticas de evaluación, además del tipo de interés y compromiso en la búsqueda constante de innovaciones que les permitan adecuar su práctica y los procesos de evaluación al enfoque por competencias.

Palabras clave: Competencias docentes, educación normal, evaluación educativa, formación de profesores

Introducción

La problemática que aborda este trabajo de investigación es que la evaluación de los aprendizajes en la licenciatura en educación preescolar de la escuela normal de Tabasco, se sigue llevando a cabo con un desconocimiento parcial de los fines y enfoques de la evaluación por competencias, y los juicios de valor hechos por los docentes para evaluar los aprendizajes de los estudiantes muchas veces no están alineados con la parte formal que se sugiere desde los programas. Glazman (2001) afirma que en un primer momento la evaluación de un curso debe ser orientada a valorar la coherencia de las finalidades generales del plan de estudios y de los cursos con su capacidad de integración, al igual que valorar la coherencia entre las finalidades y las estrategias.

Aunado a lo anterior, se suma de que en las últimas dos reformas, la de 1984 y la de 1999, en la primera se mostraba un enfoque academicista de carácter científico y consideraba muy poco el enfoque reflexivo, en el de 1999 no se precisó con claridad una definición conceptual de la noción de competencia pero agrupó en cinco grandes campos las competencias que definieron el perfil de egreso (SEP, 2002). En la reforma correspondiente al plan 2012, se encuentra una conceptualización de competencia que orienta a la formación de profesores de educación preescolar; entendiéndola “como lo que permitiría identificar, seleccionar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico” (SEP, 2012). Sin embargo, el plan 2012 se puso en marcha sin considerar, entre otras cosas, la actualización de los profesores.

Ahora bien, el empleo del concepto de competencias en la educación superior es parte de una tendencia internacional amplia que se refleja en las distintas políticas educativas en países latinoamericanos y europeos (Cabra, 2008). En ese sentido, el tema de las competencias está ligado al problema de la calidad de la educación en el ámbito nacional e internacional. En la última década se ha generado un movimiento amplio de las universidades y organismos internacionales que considera que la educación deberá centrarse en la adquisición de competencias (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998). La reciente política educativa y la ideología del mercado subrayan, en particular, las ventajas que tienen las competencias como referente de la educación para el trabajo y de la formación profesional. Por lo tanto, la complejidad del enfoque reside en la polisemia del concepto, actualmente los investigadores y diseñadores de política sobre el concepto de competencia, no logran ponerse de acuerdo por lo que las diversas aproximaciones a su definición muestran de relieve las epistemologías y los marcos diferentes desde los cuales se construye este campo dada su multiplicidad y su utilización a veces indiscriminada en el discurso educativo, generando tantas definiciones como autores o agencias gubernamentales.

La diversidad de definiciones conceptuales del término pretende, en general, que se acentúen los resultados del aprendizaje, en lo que el estudiante es capaz de hacer al término del proceso educativo, pero también en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

Esta falta de consenso sobre el concepto de competencia alude al hecho de que presenta vacíos conceptuales, epistemológicos así como metodológicos, derivados de la abundante terminología relacionada, que no ha contribuido a que las instituciones de educación superior avancen en su ejecución curricular y didáctica, por la confusión que crea y por el escaso rigor que imprime al desarrollo pedagógico sobre todo cuando se utiliza como un comodín para reemplazar unos términos por otros o se establece sólo como una nueva moda del discurso educativo.

A las dificultades anteriores, se suma que el discurso de las competencias afronta diversas tensiones cuando se analiza su componente evaluativo ya que cuando no se dispone de un concepto claramente definido se le resta precisión y validez al proceso mismo. En ese sentido, si el objeto de una evaluación son las competencias, urge la generación de un concepto sólido para que tanto docentes como instituciones desarrollen una práctica evaluativa coherente con el proceso formativo que se pretende, pero el enfoque no ha resuelto el problema de cómo evaluarlas logrando coherencia disciplinar y metodológica, hecho que se ha evidenciado en nuestro país con las críticas a los diversos exámenes de ingreso a la educación superior, el examen de permanencia de los profesores en servicio y el examen de ingreso al servicio profesional docente.

Por lo tanto, las cuestiones claves de la investigación son: ¿Cuáles son las estrategias de evaluación de los aprendizajes y de qué modo se corresponden con el enfoque por competencias utilizados por los docentes de la Escuela Normal de Educación Preescolar en el marco del Plan 2012? ¿Cuál es la percepción del docente de la Normal de Tabasco en cuanto a los cambios y continuidades en las estrategias de evaluación, a partir de la implementación del Plan que está en vigor? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes que imparten los cursos y la correspondencia de las prácticas con el enfoque teórico y pedagógico del plan? ¿Cuál es el nivel de dominio que los docentes de la escuela normal preescolar “Rosario María Gutiérrez Eskildsen” poseen acerca de las estrategias de evaluación? ¿Cuál es el interés y compromiso del profesor por adecuar sus esquemas de evaluación al enfoque de competencias establecido en el Plan?

Con base en lo anterior, el objetivo general es: Explorar las estrategias para la evaluación de los aprendizajes y su correspondencia con el enfoque de competencias utilizadas por los docentes de la escuela normal de Educación Preescolar. Los objetivos específicos son: Identificar la percepción del docente de la Normal de Tabasco en cuanto a los cambios y continuidades en las estrategias de evaluación, a partir de la implementación del Plan de Estudios. Identificar los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes que imparten cursos y la correspondencia de las prácticas con el enfoque teórico y pedagógico del plan. Describir la comprensión que tienen los docentes acerca de las estrategias de evaluación del plan. Explorar el interés y compromiso del profesor por adecuar sus esquemas de evaluación al enfoque de competencias establecido en el Plan.

Desarrollo

Históricamente, las competencias han surgido en la educación como una alternativa para abordar las insolvencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010) aunque se apoyen en algunos de sus planteamientos teóricos y metodológicos; no obstante, esto lo hacen con una nueva perspectiva, con un cambio en la lógica, transitando de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción. Es en este sentido que Vallejo-Gómez (1999) haciendo referencia a Morín enfatiza que el

conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad, entendida ésta como lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo, como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas.

Para una educación basada en la formación y desarrollo de competencias, hay que ser conscientes que la evaluación es una función delicada que exige tomar en cuenta variables que intervienen en el proceso educativo. Por lo anterior, y con el propósito de clarificar la función de la evaluación, sus mecanismos de realización y sus instrumentos, Jornet y Leyva (2009) proporcionan claridad sobre la conceptualización de la evaluación tal como lo afirman siguiendo a De la Orden, señalan que evaluar hace referencia al proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido como base para la toma de decisiones.

Del mismo modo, hacen referencia a Jiménez al señalar que la evaluación es un proceso ordenado, continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responde a determinadas exigencias (válida, creíble, dependiente, fiable, útil), que es obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos y que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones que afectan al objeto evaluado.

Afirman que Casanova la entiende como la recogida rigurosa y sistemática de información para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes con el fin de corregir o mejorar la situación evaluada.

Finalmente sostienen que Elola y Toranzos, señalan que toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Pero esta información no es casual o accesoria sino que genera conocimiento de carácter retroalimentador, que significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado.

Por lo tanto, la evaluación es un proceso sistemático, riguroso e intencional de recogida de información con el fin de ser revisada, analizada y utilizada para emitir un juicio de valor basado en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión y que además permita mejorar el proceso. De igual modo, se advierte que hay cuatro rasgos que permean el proceso de evaluación: la indagación, el análisis, la toma de decisiones y la

retroalimentación como lo afirman Sanmartí (2010), Díaz Barriga y Hernández (2010), Pimienta (2008) y Tobón (2006). Por lo que a partir de esos referentes exploramos y describimos el tipo de evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los profesores entrevistados, considerando que los autores referidos apuntan a que la evaluación es un proceso que consta de una serie de pasos que van a permitir una mayor consistencia y confiabilidad en la toma de decisiones y en los juicios de valor que lleve a cabo el profesor en la valoración de las competencias de los estudiantes.

Esta investigación cualitativa de tipo descriptiva considera el registro, el análisis y la interpretación de un fenómeno actual. La población fue de 34 docentes y 275 alumnas. Para lo cual se seleccionaron 10 docentes distribuidos en segundo, cuarto y sexto semestre y a 50 estudiantes. El enfoque fue constructivista, interpretativo o cualitativo (Díaz Ordaz, Lara, 2012) ya que la finalidad del mismo fue comprender por qué los profesores utilizan las estrategias de evaluación de los aprendizajes que plantean en sus prácticas docentes. Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron la entrevista en profundidad para los profesores y el grupo focal para las estudiantes, además del análisis de la planeación didáctica de los docentes.

Para la selección de los profesores se consideraron características siguientes: tipo de nombramiento, años de servicio y edad cronológica. Se seleccionaron unos profesores con más de 30 años de servicios, con nombramiento de tiempo completo y edades que oscilan entre los 55 y 78 años de edad. Otros profesores con edades entre 40 y 50 años de edad, con nombramiento de profesor de asignatura por interinato y finalmente docentes con nombramiento de base de profesor de asignatura de 30 a 35 años de edad.

La información se recogió y se organizó a partir de la elaboración y distinción de tópicos que surgieron del objetivo general, de las preguntas y de los objetivos específicos de la investigación, lo que dio origen a la construcción de categorías y subcategorías apriorísticas para profesores y estudiantes a partir de los cuales se diseñaron las guías de entrevista que sirvieron como instrumentos para recolectar la información. La entrevista con los profesores, se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela normal previo acuerdo con los docentes seleccionados estableciendo el lugar, la fecha y hora, éstas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

Ahora bien, el análisis de los resultados que se presenta se hizo mediante la triangulación de la información obtenida de las entrevistas con los tres grupos de profesores seleccionados, de acuerdo a las categorías y subcategorías respectivamente que se construyeron para llevar a cabo la investigación. Las categorías construidas fueron: Percepción de la evaluación, criterios de evaluación, tipos de instrumentos, criterios de desempeño y estrategias de evaluación. Para la primera categoría también se construyeron las subcategorías siguientes: percepciones personales, percepciones éticas, percepciones académicas y percepciones profesionales. En cuanto a la segunda categoría surgieron

las subcategorías siguientes: criterios implícitos y explícitos. En lo referente a la tercera categoría las subcategorías fueron: evaluación de evidencias de conocimiento, producto y desempeño. Para la cuarta categoría se tuvieron las subcategorías de evaluación de conocimientos, actitudes y habilidades de desempeño y finalmente la última categoría quedó del siguiente modo: tipo de estrategias, características y actores de la evaluación. Para llevar a cabo el análisis también se trianguló la información con el marco teórico a fin de contrastar los referentes con las categorías y subcategorías planteadas en el desarrollo de la investigación como lo señalan Cisterna (2005), Díaz Ordaz, Lara (2012), Álvarez-Gayou (2013) y Taylor y Bogdan (2013), del mismo modo se trianguló la información proporcionada por los profesores con la información recabada con las alumnas y con la planeación didáctica elaborada por los profesores entrevistados.

El objetivo general fue explorar las estrategias que emplean los profesores de la Escuela Normal de Educación Preescolar para la evaluación de los aprendizajes y su correspondencia con el enfoque de competencias. En ese sentido, en cuanto a la percepción de los docentes en lo que respecta a los cambios y continuidades en las estrategias de evaluación se encontró que hay docentes que la evaluación la asocian únicamente con la calificación que deben otorgar al alumno al final del curso o semestre. Estos profesores relacionaron la evaluación con temor, castigos, premios, cambio de conducta y no tienen claridad sobre las diferencias conceptuales de los términos evaluación, calificación, acreditación y medición, lo que revela que los docentes no se han apropiado de las diferencias básicas de esos términos ni de la evolución del concepto de evaluación que de acuerdo con Ahumada (2012) se ha ido transformando desde el juicio de valor, la medición, el logro de objetivos, hasta el punto en que se considera un proceso para identificar, recolectar, analizar información y definir criterios para juzgar su valor y tomar decisiones. Este último enfoque se intenta reemplazar por una evaluación demostrativa de construcción del conocimiento en la cual se busca conocer el grado de apropiación del conocimiento y la significatividad experiencial que el alumno le otorgue a los aprendizajes. Esa confusión demuestra que los profesores siguen entendiendo a la evaluación como un apéndice del proceso de enseñanza-aprendizaje y no han logrado comprender que éste es parte del aprendizaje, entienden que la evaluación es un acto independiente del aprendizaje y no un proceso que contribuye a la toma de decisiones para corregir errores a tiempo y explicar las razones que los provocaron con el propósito de evitar el fracaso en el proceso de enseñanza aprendizaje como lo señala Gimeno (2011), Ahumada (2012), Jornet y Leyva (2009) y que también los lleva a reducir la evaluación a sólo una calificación, de la cual, a veces, no se tiene evidencias de cómo emerge, sin tomar en cuenta que la evaluación es un proceso que consta de una serie de pasos que se deben seguir para obtener suficiente información que permita el análisis, la toma de decisiones y la retroalimentación.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes que imparten cursos y la correspondencia de las prácticas con el enfoque del plan, hay una preferencia por un limitado número de instrumentos de evaluación, desconociendo lo que señala Díaz Barriga y Hernández (2010) y (Díaz Barriga, 2006) que habrá una mayor riqueza si se utiliza una gran variedad de elementos y fuentes, tales como los procedimientos e instrumentos de evaluación con una gran diversidad de estrategias no solo holistas, sino rigurosas, que contemple la evaluación auténtica enfocada en el desempeño del aprendiz y también en la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Hay profesores que tienen muy poca apropiación de las estrategias de evaluación de acuerdo con el enfoque de competencias del plan, lo que demuestra la incongruencia entre un marco teórico siempre creciente en nuevos enfoques y procedimientos de evaluación con la pobreza de las prácticas de los docentes (Ahumada, 2012).

Otro de los hallazgos se refiere a que hay profesores que demuestran gran interés y compromiso por adecuar sus esquemas de evaluación al enfoque de competencias establecido en el Plan y que sus prácticas de evaluación están fuertemente vinculadas con dicho enfoque y que indudablemente tiene su origen en las múltiples competencias que poseen los docentes que atienden estos cursos. Lo anterior significa que estos profesores han hecho suyo el desafío actual relacionado con la profesionalización de la carrera docente en el que las sociedades, como lo señala Lenoir (2012), se enfrentan a distintas problemáticas tales como la globalización de los intercambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales, así como a la ideología neoliberal que la alimenta, además se tiene que hacer frente del mismo modo a la competitividad, a la productividad, a la eficacia y a la eficiencia en las sociedades donde la producción del saber y de un capital humano resultan ser cada vez más las prioridades, esta profesionalización tiene como objetivo principal transformar las prácticas de enseñanza y evaluación, sin embargo, esa transformación es simple y compleja porque el cambio educativo depende de lo que los docentes hacen y piensan. Siguiendo a Lenoir (2012), hay numerosas publicaciones en las que se establece el rol fundamental que tienen los docentes en la culminación exitosa de un nuevo plan de estudios, debido a que son el punto de convergencia entre éste último y el alumno, por lo tanto, el maestro, afirma Lenoir, deberá ser un profesional responsable y crítico, y un pedagogo culto poseedor de múltiples competencias.

Estos docentes contribuyen con su práctica en la formación y desarrollo de la capacidad reflexiva y el pensamiento, así como al deseo del alumno de seguir aprendiendo y poder ver por sí mismo lo que necesita ver; como señala Schön (1992), no se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele. El alumno tiene que ver por sí mismo y a su manera el vínculo entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Ninguno puede ver por él y no podrá verlo aunque se le diga, sin embargo, la forma correcta de decirlo puede orientar su percepción para verlo y de este modo contribuir a ver lo que necesita ver.

Conclusiones

En el análisis de las entrevistas con los profesores se advierten cuatro rasgos que permean el proceso de evaluación: la indagación, el análisis, la toma de decisiones y la retroalimentación como lo afirman Sanmartí (2010), Díaz Barriga y Hernández (2010), Pimienta (2008) y Tobón (2006). Por lo que a partir de esa característica describimos el tipo de prácticas sobre evaluación de los aprendizajes que llevan a cabo los profesores entrevistados.

Hay docentes que no usan instrumentos, sino que sólo “evalúan” a través de trabajos que solicitan a los alumnos. La intervención educativa de estos profesores es eminentemente práctica, mostrándose claramente una desarticulación teórica, metodológica y práctica desvinculada con los tipos de saberes que movilizan las competencias, coincidiendo lo anterior con la opinión expresada por las alumnas.

Otro grupo de profesores emplean los cuatro rasgos señalados aunque presentan un conocimiento práctico e impreciso de las estrategias, instrumentos y técnicas de evaluación. Muestran una escasa reflexión sobre ellos y se perciben como prácticas implícitas con muy poco o casi nulo fundamento reflexivo que se hace más evidente cuando deben justificar la utilización de tales conceptos o decisiones relacionadas con los instrumentos y en opinión de las alumnas señalan que son profesores que poseen el conocimiento pero que sin embargo, les falta sistematizar adecuadamente el proceso de enseñanza y articularlo con la evaluación.

Con base en lo anterior, se puede señalar que con respecto a estos dos grupos de profesores sus prácticas de evaluación tienen poca correspondencia con el enfoque por competencias del plan de estudios 2012.

Finalmente, hay un tercer grupo de profesores que manifiestan un amplio dominio de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos sobre las estrategias de evaluación, se observa claramente la articulación de los cuatro rasgos a los que se hace referencia en el principio de este apartado. Conocen claramente que la selección del instrumento debe ser en congruencia con las competencias que integran y movilizan diferentes tipos de saberes como los declarativos, procedimentales y actitudinales como lo refieren Perrenoud (2004) y Díaz Barriga y Hernández (2010) y establecen con claridad las evidencias de conocimiento, de producto y de desempeño, corroborando lo anterior con lo que expresaron las alumnas quienes opinaron que estos profesores establecieron con precisión las estrategias de evaluación. De igual modo señalaron que sus profesores claramente marcaban las estrategias de enseñanza que utilizarían, acorde con las competencias del perfil de egreso y las competencias del curso correspondiente, lo anterior se corroboró con el análisis de la planeación del profesor y el programa del curso.

Las prácticas de evaluación de éste último grupo de profesores de la escuela normal tienen correspondencia con el enfoque establecido en el plan de estudios 2012 de la licenciatura en educación preescolar.

Referencias

- Ahumada Acevedo, Pedro. (2012). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México. Paidós.
- Alvarez-Gayou, Jurgenson Juan Luis. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Cabra Torres, Fabiola. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, núm. 63, mayo-agosto, 2008, pp. 91-105 Universidad EAN. Bogotá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611455007>
- Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Teoría*, Vol. 14 (1) 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colmenares, Ana Mercedes. (2008). Evaluación de los aprendizajes desde la investigación-acción *Multiciencias*, vol. 8, núm. 1, enero-abril, pp. 56-61 Universidad del Zulia PuntoFijo, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90480107>
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 1998. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Díaz Ordaz, Castillejos Elsa María y Lara, Fernando. (2012). *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas*. Chiapas, México. CeCol.
- Díaz Barriga, Arceo Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México. Mc Graw Hill.
- Glazman, Raquel. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* México. Morata.
- Jornet Meliá, Jesús Miguel y Leyva Barajas, Yolanda Edith. (2009). *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México. INITE.
- Lenoir, Yves. (2012). *Profesionalización docente de Quebec para Latinoamérica*. Cuernavaca. Universidad Fray Luca Paccioli
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Madrid. Graó.
- Pimienta Prieto, Julio. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México. Pearson Educación.



- Sanmartí, Neus. (2010). 10 ideas clave Evaluar para aprender. México. Graó/Colofón
- SEP (2002). Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos básicos. México. SEP
- SEP (2012). Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México. SEP.
- Schön, Donald A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (2013). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.
- Tobón, Tobón Sergio. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, Diseño Curricular y Didáctica. Bogotá. Ecoe.
- Tobón, Tobón Sergio, Pimenta, Prieto Julio H. y García, Fraile Juan Antonio. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. México. Pearson Educación.
- Vallejo-Gómez, Mercedes (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.