



FORMACIÓN UNIVERSITARIA: TRANSICIÓN DE APRENDIZAJES A SABERES

Alejandra Magali Torres Velázquez

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México

Elizabeth Zanatta Colín

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México

María Teresa Yurén Camarena

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Morelos

Área temática: Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes).

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

La formación de docentes y alumnos es un tema de gran polémica dentro del campo educativo. En específico, los saberes que atañen a la formación universitaria han tenido gran relevancia dentro de la investigación educativa desde 1990 justo con la entrada del modelo educativo basado en competencias y de la propuesta de los aprendizajes considerados como pilares de la educación. En virtud de lo anterior, la presente investigación parcial, tiene por objetivo mostrar la validez de contenido, a partir del juicio de expertos, de un instrumento que permite medir los saberes que estructuran la formación disciplinar, profesional y personal de estudiantes universitarios, para lo cual se plantea la idea de transitar de aprendizajes a saberes, considerando que los primeros son únicamente la transmisión de conocimientos de tipo funcional y tecnocrático, mientras que los segundos instituyen a los estudiantes de manera integral agregando las dimensiones ética, social y personal. Asimismo, se hace evidente la importancia de la fundamentación teórica en el diseño de instrumentos para generar investigaciones empíricas que contribuyan a la reconstrucción del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje dentro de la educación superior.

Palabras clave: Formación universitaria, estudiantes, saberes, aprendizajes, instrumento de medición.

Introducción

La educación superior es un elemento clave en el desarrollo productivo y económico de los países. En virtud de que atiende, no solo fomenta la incorporación de individuos que pretendan desempeñarse en un campo disciplinar y profesional, contribuye también a replantearse los modos de vida, la diversidad cultural, así como la organización social y política de un determinado lugar.

A partir de lo anterior, la educación superior es un espacio para la transformación social, que implica, entre otras cosas, una formación tanto para el estudiante como para el docente. Formación que no solo recae en el plano académico o disciplinar, trasciende a lo cultural, social, político y personal.

Desde esta mirada, la formación docente no se reduce a enseñar contenidos, como un dispositivo rígido y exacto, sino que el desafío radica en enseñar y aprender a pensar crítica y reflexivamente de manera integral. Bajo este esquema la formación docente debe abrir el camino hacia la construcción de un pensamiento epistémico; entendiéndose éste no a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo.

Autores como Yurén, Navia y Saenger (2005) y Zanatta Colín (2017), proponen que es necesario orientar hacia una formación integral tanto de docentes como de estudiantes para que no solo se atiendan las demandas de producción y eficiencia económica que exige el modelo neoliberal y el capitalismo, sino que se oriente a la formación socio – crítica y humanista en donde el docente y el estudiante universitarios se estén replanteando constantemente su rol dentro de su campo disciplinar, los movimientos y acciones sociales y la transformación de la sociedad para hacerla más equilibrada, justa y equitativa.

Estas autoras parten de la propuesta de que es necesario un equilibrio entre los diferentes conocimientos que se deben poseer en la formación de los profesores universitarios para poder ejercer una praxis docente integral, contribuyendo, de esta manera, a una formación global en los estudiantes. Para tal efecto, es pertinente transitar de “aprendizajes” transmitidos por docentes y adquiridos por los alumnos a “saberes” que estructuran, tanto en docentes como en estudiantes, sus sistemas disposicionales y que los instituyan, no solo los adquieran, para lograr un equilibrio entre los mismos y así poder relacionarlos y llevarlos a cabo en su práctica disciplinar.

Vislumbrando a la educación superior como un todo integral que instituye a los actores que lo conforman y bajo el supuesto de que los aprendizajes deben transitar a saberes estructurados, se presenta el avance parcial de una investigación sobre el diseño de un instrumento que permita explorar el desarrollo de tales saberes en estudiantes universitarios.

Se refiere un avance parcial sobre tal diseño, relativo a la validez de contenido, a través del juicio de expertos, del instrumento el cual a partir de una escala tipo Likert, tiene como finalidad explorar los saberes estructurados, ya citados, en la formación de estudiantes universitarios. Por lo tanto se aclarar que se reporta la primera fase de validez del instrumento relativa a la validez de contenido, que tuvo como base una revisión teórica de los saberes que los estudiantes de nivel superior deben poseer en su formación

disciplinar, profesional y personal para que se puedan desarrollar en su campo profesional y en la vida. Así, el trabajo presentado muestra la fundamentación teórica (que es indispensable para la validez de contenido de los instrumentos) en la que se sustentó el diseño del instrumento, retomando las posturas epistémicas de Habermas (1990) y la propuesta de formas estructurantes en la formación universitaria de Yurén, Navia y Saenger (2005). Posteriormente, se muestra el modelo metodológico que se siguió para realizar la validez de contenido por medio del proceso de interjueces una vez realizado el diseño del instrumento. Asimismo es necesario aclarar que este tipo de validez solo es uno de los tres que se realizarán, los otros dos tipos de validez son los de constructo y la validez de consistencia interna, que serán elaborados después de la aplicación del instrumento a una muestra de estudiante universitarios, cuyo tamaño guardará relación al número de ítems depurados en el proceso de validez de contenido. Por tanto, el presente texto corresponde a un avance parcial de investigación.

Desarrollo

Transición de aprendizajes a saberes en la educación universitaria

Desde finales de la década de los noventa se ha puesto gran énfasis en las competencias y saberes que debe poseer un docente en su práctica pedagógica. El inicio de esta preocupación se puede rastrear en la conferencia mundial sobre educación superior: *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, celebrada por la UNESCO, en París en 1998, cuyo eje temático fue *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*. En ella se presenta un informe acerca de la actividad esencial de las instituciones de enseñanza superior del futuro (en ese momento), sosteniendo que la formación del personal de manera general es fundamental para el logro de una enseñanza de calidad en la educación superior.

En el marco de esta conferencia la propuesta de Delors (1994), marca un claro devenir en el futuro de la educación superior, que debe replantearse a partir de competencias que decanten en los conocimientos adquiridos. En este sentido Delors plantea que la educación debe girar en torno a cuatro pilares en función a los aprendizajes esperados:

1. *Aprender a conocer*: Consisten en que el individuo aprenda a conocer a través de la comprensión del mundo que lo rodea, al menos lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer y de descubrir (Delors, 1994).
2. *Aprender a hacer*: Se asocia al aprendizaje práctico, a la transformación del mundo objetivo, a la producción, a la innovación y a la creación de bienes y servicios para la satisfacción de necesidades (Delors, 1994).
3. *Aprender a vivir juntos*: Es decir, saber vivir con los demás a través del descubrimiento del otro (Delors, 1994).

4. *Aprender a ser*: Se refiere a aprender a ser desde una perspectiva humanista, no individualista, ya que cuando se descubre a sí mismo se puede descubrir al otro (Delors, 1994).

Tales aprendizajes son claves en el modelo educativo basado en competencias, ya que se traducen precisamente en las competencias que el docente debe poseer y desarrollar en sus alumnos.

De acuerdo con Yurén, Navia y Saenger (2005), la novedad que introducen estas propuestas es el énfasis que ponen en a) el desarrollo humano como construcción de sí mismo; b) la libertad de las personas, tanto para actuar sobre sí mismas, haciéndose cargo de su propia formación a lo largo de la vida, como para ejercer una ciudadanía activa y promover una convivencia satisfactoria para todos.

Si bien la propuesta de Delors ha conducido a un cambio en la cosmovisión “tradicionalista” de la educación, sus propuestas se quedan en el ámbito de lo funcional en el sentido de ser instructiva y capacitadora, es decir, únicamente se transfieren los conocimientos y se habilita para reproducir esos conocimientos en un sentido procedimental o técnico, no logrando lo instituyente, reflexivo y crítico.

Yurén, Navia y Saenger (2005), recuperan los términos de las propuestas de la UNESCO y los relacionan con diferentes dimensiones del sujeto, hablando de saberes, desde la teoría de Habermas, en lugar de aprendizajes. En este sentido un saber es aquella adquisición que hace al sujeto capaz de lenguaje, acción, de interacción con otros y de relación consigo mismo (Yurén, Navia y Saenger, 2005). Tales saberes se configuran en dos dimensiones: 1) los transmisibles, que se adquieren en un proceso de encultración que en el ámbito escolar adquieren las formas de enseñanza o instrucción y 2) los no transmisibles que requieren necesariamente de la experiencia (guiada u orientada) para adquirirse, estos saberes son los que las autoras denominan “práxicos”.

Los saberes refieren las autoras, son en realidad combinaciones de disposiciones cognitivas, afectivas y conativas que están estructuradas en un sistema disposicional de tal modo que no basta la adquisición de nuevos saberes para modificar a profundidad el sistema disposicional, sino que el cambio en el sistema implica además saberes que se instituyan en los estudiantes.

De lo anterior, se entiende por disposiciones o sistema disposicional la noción de Foucault (1990, citado por Zanatta Colín y Plata Zanatta, 2012), al denominarlo como un conjunto de prácticas discursivas y de enunciación, así como de prácticas vivenciales y de comportamiento, como condicionantes de un tipo de construcción del sujeto, que en este caso es el sujeto docente. Por estructuración se entiende aquel conjunto de disposiciones tanto objetivas como subjetivas capaces de orientar o coaccionar las prácticas y representaciones, a lo que Bourdieu denominó *Habitus*. Es decir, el *Habitus* es el sistema de disposiciones duraderas y transferibles predispuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin. Es decir, el *Habitus*, o estructuración es el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. (Bourdieu, 2005 y Capdevielle, 2011).

Retomando los conceptos de sistema disposicional y de estructuración, Yurén, Navia y Saenger, (2005), proponen cuatro formas de estructuración de los sistemas disposicionales que constituyen los saberes a partir de los cuales los estudiantes configuran su estructura disciplinar y profesional de manera integral:

1. *La forma de estructuración de Episteme:* Se manifiesta cuando las disposiciones hacen capaz al sujeto de constatar y describir hechos del mundo objetivo, explicarlos y construir conceptos y argumentos sobre ellos con pretensiones de verdad. El saber se construye a partir de lo teórico. (Yurén, Navia y Saenger, 2005).

Saberes en forma de estructuración de Episteme:

- *Saber teórico:* Se asocia al saber qué y se defiende como la serie de teorías, conceptos o ideas que una persona tiene conscientemente almacenados en la memoria (Cardona Andújar, 2013).
- 2. *La forma de estructuración técnica o Tekne:* Cuando las disposiciones se organizan de tal manera que habilitan al sujeto para controlar o utilizar algo en el mundo objetivo con pretensiones de eficacia. Así, el saber se construye a partir de su funcionalidad, formado a un sujeto técnico y procedimental (Yurén, Navia y Saenger, 2005).

Saberes en la forma de estructuración Tekne:

- *Saber procedimental:* Hace referencia al *saber cómo* y tiene que ver con las destrezas dirigidas a la acción y se adquiere mediante la práctica (Cardona Andújar, 2013).
- *Saber técnico:* Se fundamenta en el *saber hacer*. Se orienta a una obra o a un producto exterior, confeccionado por el sujeto que actúa. Toda técnica, es traer mediante producción o creación humana algo a la existencia (Grosso, 2004).
- 3. *La forma de estructuración del Ethos:* Es la forma que adquiere el sistema disposicional cuando está referido a las relaciones interpersonales que se establecen con pretensiones de justicia o rectitud. El saber se construye a partir de la relación con otros. Es el saber convivir que capacita a la persona como sujeto ético y moral (Yurén, Navia y Saenger, 2005).

Saberes en la forma de estructuración del Ethos:

- *Ethos:* Sistema disposicional estructurado y estructurante, cuyo referente es el mundo social, y el valor que se aplica como criterio estructurante de rectitud (Yurén Camarena, 2000).
- *Saber convivir:* Es el saber cuya base se encuentra en las actitudes personales e interpersonales que facilitan las relaciones, convivencia y el trabajo con las demás personas (García Aretio, García Blanco y Ruiz Corbella, 2009).
- *Saber ético –moral:* Este saber pone énfasis en el desarrollo de habilidades de escucha, de descentración de perspectivas, empatía, pensamiento crítico, juicio y decisión moral. Se pretende,

mediante este saber, que el individuo avancen hacia una moralidad del sistema social que se ubica en el ejercicio de la autonomía, el respeto y la protección de los derechos humanos; así como en desarrollo de modelos de equidad y bienestar social y la apropiación de principios éticos (Delgado Salazar, Vargas de Roa, Vives, Luque Manrique, y Lara, 2005).

4. *La forma de estructuración de la Ēpiméleia:* Esta forma estructura las disposiciones para ocuparse de uno mismo, del propio ser en el mundo con otros, de la propia historia, del propio devenir y proyecto personal. El saber se traduce en poder actuar sobre uno mismo con pretensiones de originalidad y poder presentarse ante otros con autenticidad. Es el saber ser que capacita a la persona como sujeto que cuida de sí (Yurén Camarena, 2000).

Saberes en la forma de estructuración de la Ēpiméleia:

- *Saber ser:* Es el saber que conlleva el ajuste de principios, valores, creencias y actitudes del modo de percibirse y vivir en el mundo. Fomenta el desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia sensibilidad sentido estético, responsabilidad individual y espiritual. Se debe dotar de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio (Delors, 1994).

Estas formas de estructuración disposicional constituyen los saberes con los que el estudiante se estructura de manera global en su campo disciplinar, profesional social, ético y personal, por tal motivo se cree pertinente diseñar un instrumento que pueda medir tales formas de estructuración en los profesores universitarios, ya que si bien los establecimientos escolares suelen poner énfasis en la dimensión epistémica y en la técnica, no se ocupan de la dimensión sociomoral ni de la destinada a la existencia y en la vida cotidiana. Los saberes que se adquieren con estas formas de estructuración disposicional están necesariamente imbricados, pues la solución de los problemas profesionales a partir de estos saberes requiere siempre la combinación de ellos.

El método en la validez de contenido a partir del juicio de expertos

La validez de instrumentos se refiere a que dicho instrumento debe medir lo que indica que mide. Morales Vallejo, Urosa Sanz y Blanco Blanco (2003), mencionan que la confirmación de la validez de un instrumento de investigación más que un cálculo es un *proceso* que permite determinar la interpretación en cuanto a su utilidad, lo cual se realiza a partir de ciertos de análisis, los cuales, como se ha observado en la práctica correspondiente al diseño de instrumentos, se inicia con la revisión teórica, por lo tanto es necesario elaborarla de manera correcta y con el profundo análisis correspondiente.

La validez de contenido consiste en identificar qué tan pertinente es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir, los miembros de dicho universo son los reactivos o ítems que conformaran el instrumento para lo cual es necesario establecer de manera adecuada la conceptualización y operacionalización del constructo, es decir, se debe determinar de manera muy puntual las dimensiones o factores a medir a partir de los cuales se realizarán los ítems, por lo tanto

la consideración básica de la validez de contenido es que los reactivos de medición deben ser relevantes pero sobre todo representativos del constructo para su propósito (Escobar Pérez, 2008).

El juicio de expertos refiere Escobar Pérez (2008), se puede definir como una opinión informada de individuos con trayectoria académica o profesional en el tema, que son reconocidos por otros como expertos cualificados y que pueden dar valoraciones sobre el mismo. Es decir, es una aproximación de un grupo de expertos que busca encontrar acuerdos en el diseño de los ítems de un instrumento.

Para la obtención de la validez de contenido del instrumento diseñado a partir del juicio de expertos se utilizó el estadístico Q de Cochran, el cual es una prueba no paramétrica de comparación de proporciones para tres o más muestras relacionadas que se midan de manera nominal, es decir que solo sean dicotómicas.

Para poder calcular este estadístico, es necesario generar dos hipótesis de concordancia que se determinan en función al nivel de significancia arrogado por el estadístico, las cuales fueron:

H₀: No hay concordancia entre las evaluaciones realizadas.

H₁: Hay concordancia significativa entre las evaluaciones realizadas.

Cuando el nivel de significancia es inferior o igual a 0.05 se rechaza H₀ y se concluye que hay concordancia significativa entre los rangos asignados por los jueces, si está por arriba de 0.05 se acepta H₀ y se determina que no hay concordancia entre los jueces. Para poder determinar dicho estadístico, se pidió a los jueces que calificaran el instrumento bajo tres variables: saturación, pertinencia, redacción. Así, para cada variable deberían marcar si cada reactivo la cumplía o no.

Para sacar los estadísticos se evaluó cada variable por separado, en donde: 1 era = al reactivo no cumple con esa característica y, 2 era = al reactivo cumple con esa característica. El cuestionario final diseñado se constituyó con 122 reactivos los cuales fueron revisados por cinco expertos en el diseño de instrumentos así como en el tema de estructuración de saberes en docentes y en estudiantes.

De lo anterior se obtuvieron los siguientes resultados, en función a las hipótesis H₀ y H₁ por característica, obtenidas de la evaluación general del instrumento:

- Saturación: Para esta característica las hipótesis fueron:

H₀: Hay diferencia en la saturación de los ítems de acuerdo con los jueces.

H₁: Hay concordancia en la saturación de los ítems de acuerdo con los jueces.

De lo anterior el coeficiente de concordancia Q de Cochran, arrojó los siguientes resultados:

Tabla 1: Estadístico Q de Cochran para la variable saturación

N	122
Q de Cochran	12.148 ^a
G1	4
Sig. Asintótica	.016

a. 2 setratacomo un ´éxito. Fuente: Elaboración propia

De la Tabla 1, se observa que se obtuvo una significancia asintótica es de .016 lo que muestra que se rechaza H_0 y se infiere que hay concordancia significativa en las evaluaciones de los expertos para la variable saturación de los ítems redactados.

- Redacción: En este caso, las hipótesis fueron:

H_0 : No hay diferencias entre los jueces sobre la redacción de los ítems.

H_1 : Hay concordancia entre los jueces sobre la redacción de los ítems.

Tabla 2: Estadístico Q de Cochran para la variable redacción

N	109
Q de Cochran	21.697 ^a
Gl	4
Sig. Asintótica	.000

a. 2 setratacomo un ´éxito. Fuente: Elaboración propia

La significancia obtenida fue de 0.000, indicando que sí existe concordancia entre los jueces en función a la redacción de los ítems.

- Pertinencia con el factor: Al igual que en la característica anterior, las hipótesis fueron:

H_0 : Hay diferencias entre los jueces sobre la pertinencia de los reactivos en función al factor.

H_1 : Hay concordancia entre los jueces sobre la pertinencia de los reactivos en función al factor.

Tabla 3: Estadístico Q de Cochran para la variable pertinencia con el factor

N	122
Q de Cochran	15.979 ^a
Gl	4
Sig. Asintótica	.003

a. 2 setratacomo un ´éxito. Fuente: Elaboración propia

Lo que se muestra en la tabla es que se tiene una significancia asintótica de .003 que es menor 0.05, lo que implica que se acepta la H_1 , refiriendo que los jueces consideran que sí hay pertinencia entre los ítems y los factores que pretenden medir.

Una vez realizada la validez de contenido a partir del juicio de expertos, se procedió a realizar algunas correcciones de tipo cualitativo que los jueces plantearon, la más significativa y concordante entre ellos fue que dentro de un reactivo se tenían dos afirmaciones, por lo que se procedió a realizar la corrección

pertinente. De esta forma el cuestionario final se constituyó de 124 reactivos los cuales serán analizados a partir de la validez de constructo y la validez interna. Por lo que será necesario realizar 620 aplicaciones para determinar dichos estadísticos.

Conclusiones

La investigación en el campo de la educación es un escenario cada vez más determinante para poder entretejer la acción de los diversos actores que la conforman. De manera particular la educación superior es un pilar de crecimiento y transmisión social que desemboca en el individuo para otorgarle identidad profesional y personal. Es así que a través de ésta se puede construir todo el bagaje cultural de una sociedad para darle significado. La formación, tanto de estudiantes como de docentes, debe ser integral no atendiendo únicamente a aspectos epistemológicos, disciplinares y técnicos, debe asegurar también una guía para una transformación ética, socio – moral y personal. Así, el instrumento diseñado para la exploración de dichos saberes en los estudiantes universitarios cuenta con validez de contenido.

La aportación teórica de esta investigación es generar una vía de transición del conocimiento profesional que pase de aprendizajes, que en muchas ocasiones son adquiridos pero no incorporados al *Habitus* y al *Ethos* de los estudiantes, a saberes que se instituyan en ellos, para que de este modo respondan a las necesidades del mercado económico y puedan responder también a necesidades de tipo social y personal. Por otro lado, también es necesario mencionar que con el instrumento se busca resaltar la importancia que tiene la validez de contenido, a partir del juicio de expertos, en el diseño de los mismos, partiendo de que para poder realizar dicho proceso es necesario tener una base teórica sólida que permita generar los factores que se pretenden medir. La importancia de contar con un instrumento que explore en qué medida se logran desarrollar dichos saberes en los estudiantes universitarios radica en la posibilidad de contar con una herramienta que permita obtener información sobre las áreas que requieren atenderse para incidir en una formación integral pertinente.

Así, al buscar llevar la teoría a la parte empírica, dentro del campo educativo, se generan nuevos conocimientos tanto en los modelos teóricos como en los modelos metodológicos que permiten empezar a reconstruir el concepto de Enseñanza – Aprendizaje que se tiene en la educación universitaria, para transitar a saberes que promuevan una formación integral e instituyente.

Referencias

- ABourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu". *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10(0), 31 – 45. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf
- Cardona Andújar, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.
- Delgado Salazar, R., Vargas de Roa, R. M., Vives, M., Luque Manrique, P. & Lara, L. M. (2005). *Educación para el conocimiento social y político*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*, en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Escobar Pérez, J. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición* (06), 27 – 36. Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf.
- García Aretio, L. García Blanco, M. & Ruiz Corbella, M. (2009). *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. España: NARCEA.
- Grosso, C. P. (2014). El conocimiento técnico (y la cultura tecnocrática moderna): aportes del realismo. *Prudentia Iuris*, 77(0), 61 – 80. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/conocimiento-tecnico-cultura-tecnocratica.pdf>
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Argentina: Taurus
- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B. y Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La muralla.
- UNESCO (1996). De la comunidad de base a la sociedad mundial. De la cohesión social a la participación democrática. Del crecimiento económico al desarrollo humano; las misiones tradicionales y nuevas de la enseñanza superior. *La educación encierra un tesoro*. España.
- Yurén Camarena, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós Educador.
- Yurén, T., Navia C. & Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.
- Zanatta Colín, E. (2017). Tendencias curriculares en los modelos educativos de las universidades públicas estatales. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencia llevada a cabo en el XIV COMIE. San Luis Potosí, México. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2308.pdf>.
- Zanatta Colín, M. E. & Plata Zanatta, L. D. (2012). Proceso de construcción de la identidad personal. En M. E. Zanatta Colín (compiladora). *Configuración de la identidad y estilos identitarios: sentido de sí, constitución del ser y sentido de pertenencia*. (pp. 41 – 63). México: Castellanos.