

Capítulo 10. La intervención educativa con enfoque en competencias como complemento de la formación profesional en Ciencias de la Educación

Flérida Moreno Alcaraz
Francisco José Álvarez Montero
María Guadalupe Leyva Cruz

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.10>

Resumen

El presente trabajo es una investigación educativa realizada con los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el método de investigación-acción y una intervención educativa que atendió las necesidades de formar a los alumnos en las competencias pedagógicas como futuros docentes. En esta investigación, se concluye que a pesar del intento de formalizar la preocupación sobre la proyección que el alumnado se forja desde el ingreso a este programa educativo, acerca de un perfil profesional que no está resultando del todo cumplido, la intervención educativa se encargó de mejorar las competencias pedagógicas en los alumnos con éxito para asegurar un buen desempeño en el campo de la docencia.

Palabras clave:

Intervención pedagógica, estrategias de enseñanza y aprendizaje, competencias pedagógicas.

Introducción

Desde la premisa de un mejor conocimiento del estudiantado en sus propios procesos de aprendizaje, es necesario observar de cerca el cumplimiento de lo que institucionalmente se establece como “propósitos” en la formación de los profesionales de la educación que logran concretar con acciones una práctica académica innovadora, integrada por *docencia, investigación, difusión y extensión, lo cual resulta altamente comprometedor en una realidad social en la que la demanda de plazas docentes es muy alta en relación a la oferta por los sectores público y privado, lo que supone una alta competencia de los egresados en esta área profesional.*

La formación pedagógica como área implícita en diversas disciplinas de la formación profesional, es actualmente un compromiso social y ético aceptado por la amplia comunidad de las Instituciones de Educación Superior, al menos en nuestro país, y es aún mayor de

las carreras profesionales que se encuentran en relación directa con el ámbito de formación pedagógica y docente, como es el caso que analizamos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en la Universidad de Autónoma de Sinaloa (UAS), que no está exenta de este compromiso, pero además, pretende que la docencia sea uno de los principales campos laborales del egresado de este perfil profesional.

El perfil profesional de este programa educativo es amplio y no acentúa suficientemente la formación pedagógica como eje profesionalizante, para un desempeño laboral como docente. La formación pedagógica es tratada como un campo de estudio más, desde la que se teoriza, se hace análisis, crítica y reflexión como un área de estudio más, lo cual cumple con la acentuación en la investigación educativa desde el desarrollo curricular y la gestión de los procesos educativos.

La investigación está en estado final, lo cual el objetivo perseguido en el estudio fue explicar cómo se adquiere el nivel de desarrollo de las competencias pedagógicas en la formación profesional de Ciencias de la Educación mediante una intervención educativa, en la que llevamos a cabo en una búsqueda pertinente de investigaciones relacionadas al tema (estado del arte), permitió conocer el panorama general de un total de 17 investigaciones a partir 2006 hasta 2014. Se encontraron pocas investigaciones relacionadas con el tema de un 10% aproximadamente.

Revisión de la Literatura

La formación en competencias pedagógicas para el profesional de Ciencias de la Educación. En atención a las políticas de evaluación establecidas por el *Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE)*, que ha otorgado el crédito nacional de calidad a nuestro programa educativo de LCE por segunda ocasión desde 2009, se tienen establecidas altas metas en materia de formación pedagógica para un campo laboral local y regional que no ha existido, al menos para nuestros egresados, pues por cada generación escolar con eficiencia terminal se colocan en la docencia de nivel básico menos del 10% en los sistemas público y privado juntos. Pretensiones asentadas como: "...Formar a profesionales de la educación que coadyuven a concretizar las aspiraciones de una práctica académica innovadora, cuyos componentes integren las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión" (FACE, 2013), son altamente comprometedoras en una realidad social –como esta entidad federativa-, en la que la oferta de plazas docentes para nuestros egresados está muy por debajo de la oferta laboral para muchas otras profesiones.

El ofrecimiento curricular de formar profesionales en competencias pedagógicas, resulta altamente costoso para la sociedad, y conduce necesariamente a una observancia permanente sobre el cumplimiento de los lineamientos curriculares y sus orientaciones formativas como: “...docencia, innovación educativa, evaluación y desarrollo curricular, investigación y gestión en procesos de formación educativa” (FACE, 2013), lo cual ubica a la docencia como una área profesionalizante, al ubicarla dentro de los principales campos laborales de desempeño profesional. Lo visible y por tanto preocupante en este proceso de formación, es la generación de un perfil con incipientes cualidades y competencias pedagógicas, que no aseguran un desempeño estándar en el campo de la docencia, que requiere conocer y explicar las fallas y discrepancias del currículo actual de LCE en esta área de formación profesional.

En una profesión en la que la enseñanza es a su vez objeto de estudio y de formación, se deben de cuidar más aspectos que en muchas otras profesiones, más aún cuando el perfil de formación docente no es claramente delimitado, considerando que: “...la enseñanza...posee su propia lógica e impone sus condiciones...saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo...depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. (Zabalza, 2003, p. 65). En carreras como la que nos ocupa (LCE), la formación como docente requiere en parte de la preparación informal, presente en todos los profesores, consistente en la: “interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando durante el proceso” (Fernández, p. 51), cuando sea parte del ámbito docente tratará de recuperar aquello de mayor valor en su vida de estudiante. De esta manera, el enseñante debe centrar las *secuencias de impartición en la organización que suministre los contenidos de la manera más comprensible al “interlocutor activo”, “el aprendiz”, de manera que pueda: “proveer unas competencias profesionales concretas, fundamentales para que este forje su futuro laboral”* (Casas en González, 2010, p. 274).

Una reflexión indiscutible con respecto a la formación pedagógica en educación superior, entendida como un proceso continuo que va atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes (Cáceres, 2003, 8-9; Fernández, 2013, p. 50).

En este sentido –formativo– cobra importancia el enfoque de la formación en competencias pedagógicas par los estudiantes en proceso, por lo que representan en términos de integración de diversas capacidades (saberes, habilidades, juicios, etc.) que se desarrollan voluntariamente a partir del interés propio, pero con la intervención de quien lo propicia a nivel cognitivo. De acuerdo con Tejeda (1999), la integración de capacidades como: saberes, valoraciones y habilidades, entre otras, sólo se observan en el desempeño y la práctica, en las acciones que permitan su *revelación, como acciones pensantes sustentadas en principios y criterios, producto de la formación y la experiencia, es decir, el saber equivale a utilizar las capacidades no a poseerlas.*

Un tratamiento alternativo de la orientación que debe tomar la formalización de las competencias pedagógicas en programas de estudio superior como la LCE, parece ser mediante proyectos de intervención educativa con respaldo en la investigación-acción, en la cual la práctica docente, adquiere la finalidad reflexiva desde la perspectiva del cambio educativo. Su objetivo consiste en mejorar formación en la práctica, en vez de generar conocimientos, así, la producción y utilización del conocimiento “se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Sandín, 2003, p. 33). La decisión de “intervenir” se rige por premisas de orden pensante. Una intervención educativa desde la propia enseñanza, solo puede tener la finalidad de mejorar las capacidades pensantes de los estudiantes, en los niveles curriculares requeridos, sobre todo las que proporciona un desarrollo autónomo y de mayor compromiso personal con su formación profesional. Por suerte, las competencias pedagógicas se clasifican en competencias genéricas, como: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que permiten los diversos enfoques que pueden ser asociados a los diferentes ámbitos de acción y realización para adquirir un verdadero perfil profesional docente, como a continuación se demostrará.

Metodología

Esta investigación educativa es de carácter cualitativo, su método fue de investigación-acción. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa consistía de 908 alumnos (26 grupos de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación Media) de las zonas: norte (Los Mochis), centro-norte (Guamúchil), centro (Culiacán) y sur (Mazatlán). El Sub Universo Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) contiene un total de 437 alumnos (14 grupos) de todas las zonas.

Se seleccionó la muestra de los alumnos y profesores del programa de LCE de la zona centro (Culiacán), por ser la única zona que trabaja dos modalidades (escolarizada y semi

escolarizada), también porque comparten los mismos docentes que atienden los diversos programas educativos, la infraestructura, y demás factores del desarrollo curricular y del funcionamiento escolar, es decir que cualquier muestra es más representativa para cualquier estudio.

- Muestra de Diagnóstico: 183 alumnos (41.9%) son 6 grupos de la zona centro distribuidos de la siguiente manera: dos grupos de la modalidad semiescolarizada y cuatro grupos de la modalidad escolarizada.
- Muestra de Intervención: 30 alumnos (16.4%); es un grupo que pertenece a la modalidad escolarizada.
- Se aplicó una encuesta a 6 docentes, que representan un 19% de un total de 31 profesores del PE, considerando lo siguiente: Carga académica en el programa educativo LCE; Antigüedad de más de 15 años; Plaza: asignatura o tiempo completo; Disponibilidad: voluntaria.

En la validez, se evaluó el instrumento (encuesta) que se aplicó al diagnóstico a los alumnos y profesores; también se evaluó el instrumento (encuesta) del pos-diagnóstico. La evaluación fue realizada por el programa Dyane que sirve para medir su nivel de confiabilidad y validez, es un software de programa informático que tiene funciones de estadísticas que permite analizar y tomar decisiones mediante los resultados.

En el programa se capturaron las preguntas del instrumento para aplicar la encuesta: en el diagnóstico, en los profesores, en los alumnos y también en el instrumento del post-diagnóstico, se fue calculando el nivel de confiabilidad y validez de ambos instrumentos, arrojando los siguientes resultados:

La encuesta para el diagnóstico con 36 ítems tuvo un resultado del coeficiente alpha de cronbach: 0.7066, es decir su fiabilidad no fue mayor que 0.85 su valor no es alto en la consistencia interna del conjunto de ítems, aún así su fiabilidad no es baja; por lo tanto, su validez es de valor significativo.

Con 33 ítems de la encuesta aplicada a 6 profesores se tuvo un resultado del coeficiente alpha de cronbach: 0.7731, también su fiabilidad no es baja, su valor fue aceptable en la consistencia interna del conjunto de ítems, y su validez es de valor significativo.

El instrumento que se aplicó una encuesta a 123 alumnos, con 20 ítems, su resultado del coeficiente alpha de cronbach: 0.8742, su fiabilidad fue mayor de 0.85 su valor sobrepasa, por ser muy buena su consistencia interna del conjunto de ítems y su validez es también de valor significativo.

Al aplicar la encuesta del postdiagnóstico, una muestra de 20 alumnos con 21 ítems, su coeficiente alpha de cronbach: 0.7441, resultó una fiabilidad buena está dentro de lo aceptable en la consistencia interna del conjunto de ítems y su validez es de un valor significativo.

Desde la investigación-acción, se adoptó el recurso de intervención educativa, que inició con diagnosticar y caracterizar a los sujetos -alumnos-, el diseño de un plan de intervención que contiene en una interrelación de estrategias didácticas y acciones a realizar por el alumno y que en conjunto conforman el proceso de intervención educativa, así como también un pos diagnóstico con el fin de revalorar el proceso para comparar con el perfil del diagnóstico inicial, esto es, con la finalidad de saber los cambios y el nivel de mejora del estudiante en dicho proceso. En este estudio se procuró la mejora en el desarrollo de las competencias pedagógicas que resultaron de un mayor requerimiento en el avance del perfil de Ciencias de Educación al momento de realizar esta investigación.

El diagnóstico inicial contribuyó a diseñar un plan de intervención para atender los siguientes resultados: (ver tabla no. 1)

Tabla 10.1

Competencias Genéricas (pedagógicas)			Competencias deficientes
Instrumentales	Metodológicas	Orientación al aprendizaje	Estrategia de aprendizaje
		Gestión del tiempo	Distribución del tiempo
		Tecnológicas	Recursos didácticos
	Lingüísticas	Comunicación verbal	Lingüística verbal
Interpersonales	Individuales	Sentido ético	Amistad
	Sociales	Comunicación interpersonal	Autocrítico
		Trabajo en equipo	Equipo de trabajo
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos	Contenidos
		Orientación a la calidad	Atiende dudas

Capacidad emprendedora	Creatividad Innovación	Formas novedosas
Liderazgo	Orientación al logro Liderazgo	Interacción Dedicado

De todas estas competencias deficientes se seleccionó una competencia que fue la competencia orientación al aprendizaje, fue la que tuvo un elevado porcentaje y coincidencia con los profesores en reconocer que los alumnos tienen deficiencias en el uso de las estrategias de aprendizaje.

En cada intervención se tuvo una duración de 1 hora por 4 días en una semana, por las 3 semanas fue un total de 12 horas, cada semana se trabajó un número de estrategias y de actividades, como se muestra en la tabla no. 2.

Tabla 10.2.

No. de semanas de la Intervención en las competencias de orientación al aprendizaje.

Semanas	No. Estrategias		No. Actividades
	Nuevas	Repetidas	
1	5	4	9
2	6	2	8
3	5	3	8
Total	16	9	25

Las competencias de orientación al aprendizaje consisten en una programación de la interrelación de estrategias de competencias específicas con las actividades a realizar por los alumnos

Los datos obtenidos de la intervención se concentraron en una tabla que contiene una etiqueta de clasificación de la competencia genérica, de la competencia específica, los atributos de la competencia específica, los indicadores de la competencia específica; nombre de la materia, semestre, el número de sesión y el número de horas. En la misma tabla se tiene otra sección donde se registra las estrategias, las actividades del estudiante, el formato de la actividad: individual, equipo, clase, extra clase (tarea); el tiempo de la actividad; el producto de la actividad y el indicador de la competencia específica, como se muestra en la tabla (ver tabla no. 3).

Las competencias pedagógicas se clasifican en competencias genéricas, como: la instrumental, interpersonal y sistémica. En las competencias específicas se clasifican en diversos enfoques que pueden ser asociadas a los diferentes ámbitos de acción y realización para adquirir un perfil profesional docente. Se realizó un plan de actividades para las competencias específicas como la de orientación al aprendizaje de la competencia instrumental; la competencia de creatividad de la competencia genérica sistémica; la competencia de trabajo en equipo de la competencia interpersonal.

Tabla 10.3

Actividades de las competencias genérica instrumental

Clasificación de competencia: Genérica Instrumental								
Competencia específica: <i>Orientación al aprendizaje</i>								
Atributos de la competencia específica: Esquemas mentales; apertura a otros esquemas; comprensión de los esquemas; cuestionamiento y aclaración de sus dudas; regulación del proceso de aprendizaje; capacidad de adoptar y adaptar autónomamente.								
Indicadores de la competencia específica: (A) Comparación de esquemas mentales; (B) Cuestionamiento y corrección en sus esquemas; (C) Aceptación de críticas y correcciones de los demás; (D) Contrastación en sus ideas y esquemas previos; (E) Valoración del contraste de ideas para nuevos aprendizajes.								
Materia: Conocimiento, Ciencia y Sociedad							Semestre: Cuarto	
Sesión: Cuatro				Programación: Primera				
Estrategias de refuerzo en la competencia específica	Actividades estudiante	Formato				Tiem-po	Producto de la activi-dad	In-di-ca-dor
		Indivi-Dual	Equi-po	Clase	Ex-tra-clase			
De Lectura Subrayado	Lea y elabora las preguntas de acuerdo con el texto: “El conocimiento, su sentido y su finalidad” y subraya las respuestas	X		X		20’	Preguntas escritas y re-spuestas subraya-das de acuerdo al texto	B

Mapa conceptual	Elabora un mapa conceptual que destaque: ideas principales, conceptos, nuevas conexiones, aspectos relevantes y agregar ejemplos	X		X		40'	Mapa conceptual con ejemplo, en el cuaderno	D
Mapa conceptual	Elabora un mapa conceptual en el pizarrón		X	X		20'	Mapa conceptual con ejemplo, en el pizarrón	D
Explicación de conceptos	Comenta e interpreta los conceptos implicados y relacionados jerárquicamente y proporcionales que se interrelaciona entre ellos		X	X		40'	Comentarios en el grupo e interpretaciones de los conceptos, en el cuaderno	E

La tabla es una muestra de una serie de estrategias de refuerzo en la competencia específica de orientación al aprendizaje que contienen: actividades para los alumnos, formato en que se trabaja y cumplimiento de indicadores de la competencia específica.

Esta competencia contiene componentes de los atributos que se determinan en función de la naturaleza de su aplicación o generación que se asocian a las acciones que hacen realizables los atributos y a los objetivos o razón de las acciones que la conforma, como: es-

quemadas mentales; apertura a otros esquemas; comprensión de los esquemas, cuestionamiento y aclaración de sus dudas; regulación del proceso de aprendizaje; capacidad de adoptar y adaptar autónomamente.

Los indicadores de dicha competencia son “pistas o evidencias del grado de desarrollo en el dominio de la competencia de la que se esté tratando” (Poblete, 2007, p. 52). Todos estos indicadores identificaron a cada uno de los productos obtenidos de las actividades en clase o extra clase realizadas por los estudiantes de manera individual o por equipo.

La dinámica de las sesiones contuvo actividades para el estudiante directamente en clase con una duración entre 20-40 minutos aproximadamente. Un ejemplo de una sesión consistió en que cada alumno en equipo leyera un texto, elaborara preguntas relacionadas con el texto y subrayara en el texto las respuestas de las preguntas que ellos elaboraran, para continuar socializando por equipo las preguntas con sus respuestas y compartirlas en el grupo. La estrategia que se aplicó en esta actividad fue la de torbellino de ideas, esta se encarga de “focalizar en la generación de ideas creativas y soluciones colectivas en un ambiente...” (Díaz Barriga, 1997, p.104). Para esta actividad se obtuvo los siguientes productos: lecturas, preguntas escritas, respuestas subrayadas y socialización en el grupo. En este producto se relaciona con un indicador (B) cuestionamiento y corrección en sus esquemas de la competencia específica de la orientación al aprendizaje.

Otra sesión con una duración de 60 minutos se trabajó con las estrategias de elaboración y mapa conceptual, los alumnos realizaron las actividades en equipo iniciando con la lectura del texto, subrayaron las ideas principales y elaboraron un resumen. Después elaboraron 8 micromapas conceptuales con la finalidad de integrarlas para obtener un macromapa conceptual y posteriormente compartir los comentarios con el equipo. Los productos fueron texto escrito organizado y sintetizado con ideas principales del texto subrayado; también un macromapa conceptual. El primer producto su indicador se relaciona con el cuestionamiento y corrección en sus esquemas como parte de la competencia específica y el otro producto del macromapa conceptual su indicador pertenece a la aceptación de críticas y correcciones de los demás.

Una vez realizada las estrategias y actividades, se procesaron los datos en tablas cada tabla representaba una evaluación que se trabajaba en una semana, en la cual se valoraron los productos de cada actividad mediante una escala o rúbricas que se relacionaban con los indicadores y atributos de la competencia de orientación al aprendizaje.

Resultados

El grupo de competencias de orientación al aprendizaje en el curso-taller con los alumnos de segundo año de la LCE, se obtuvieron los resultados de la intervención en el:

- Cumplimiento del objetivo en el ciclo uno del plan general: el ampliar la elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales en los contenidos de aprendizaje.
- Participación de los alumnos en la obtención de información nueva mediante la elaboración visual como la elaboración de cuadro sinóptico y mapas conceptuales de los contenidos de aprendizaje.
- Autorregulación en los alumnos mediante las estrategias de elaboración como el subrayado, resumen, lectura en los contenidos de aprendizaje.

Los resultados de la intervención en la competencia de orientación al aprendizaje sirven para revisar y rediseñar las actividades quedan paso a la implementación del ciclo dos que va dirigido al grupo de competencias de creatividad, su objetivo es propiciar el desarrollo de ideas y acciones nuevas como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Los productos de las actividades realizadas por los estudiantes, las evidencias presentadas al término de cada sesión fueron evaluadas por medio de los indicadores en la categoría (D) destacado de 6 alumnos; la categoría (R) regular de 14 alumnos; en la categoría (I) irregular de 8 alumnos; en la categoría (A) inasistencia de 3 alumnos. Vale decir, que aquí la intervención mejoró más que en las dos programaciones anteriores, de los primeros niveles de dominio. Dicho progreso de la competencia, resultó de los componentes sobresalientes que se centraron en las estrategias y técnicas de aprendizaje, apertura al cambio y visión y campo de estudio. Solo hasta la tercera etapa es cuando se logra un incremento de participación de un 19% en (D), un 45% en (R) y también la categoría (I) de 26% en esta categoría fue porque los que no asistía se incorporaron con pocas ganas de trabajar. Además, que la categoría (A) tuvo un decremento de 6% alumnos, es decir los alumnos que no asistían se incorporaron en la programación de esta competencia.

Discusión

En la competencia de orientación al aprendizaje: en la categoría D (destacados) obtuvo un 19% de alumnos estuvieron: asistiendo y participando al curso-taller, elaborando actividades

y mostrando interés por aprender. En la categoría R (regular) más de la mitad del grupo resultó con un 58% de alumnos que realizaron actividades con errores, actividades incompletas y poca asistencia y participación. La categoría I (insuficiencia) con un 64% de alumnos, casi no trabajaron las actividades, no hubo participación y poca permanencia en el curso-taller. En la categoría A (inasistencia) se obtuvo un 16% de alumnos que no se presentaron en el curso-taller. A pesar que se trabajaron con estrategias y técnicas de aprendizaje de acuerdo a lo que nos decían los autores Barriga & Hernández que el conjunto de estrategias están enfocadas en el aprender a aprender mediante la competencia global en dos dimensiones: cognitiva y social. Esto es con la intención de ayudar a los alumnos a que sean capaces de desarrollar un aprendizaje autorregulado, estratégico, crítico y reflexivo, sobre todo un aprendizaje flexible, autoconsciente y potenciado.

Otro elemento importante, que destacamos fue casi la mitad del grupo no tuvo avance en desarrollar en la apertura al cambio como parte del componente de dicha competencia. En la intervención no resultó que se desarrollara esta competencia dentro de la formación pedagógica, esto se acerca a lo que dice el autor Rincón que la formación pedagógica debe estar sustentada en la experiencia educativa y articulada en la práctica cotidiana en las aulas y en los procesos sistemáticos pedagógicamente organizados. Si no se tiene experiencia ni sistematización en el terreno de lo pedagógico entonces se tiene una predominación en la resistencia, que no permite una apertura al cambio ni adquirir competencia.

Conclusiones

El realizar una intervención educativa en la LCE se requiere una mayor atención en la competencias pedagógicas que se tiene que insertar en el campo laboral de la docencia y es algo, que la intervención revela las deficiencias del programa educativo en materia de esa formación pedagógica aun cuando presenta un eje de formación teórica pero de tipo analítica sobre la docencia y cuenta con eje de observación e intervención superficial y demasiado elemental como parte del proceso de formación profesional porque no se le forman las competencias de manera explícita y dedicada sino solo teórica desde su ingreso al programa educativo.

Este tipo de intervención educativa vale la pena porque nos damos cuenta el nivel de vocación que el estudiante va desarrollar para este campo profesional y laboral a la vez, mientras que lo observable es que el estudiante le tiene temor y desconfianza al campo por todas las responsabilidades implicadas desde el punto de vista profesional y también al egresado por sí solo busca otras fuentes de empleo y de ocupación laboral que también revela deficiencias

del autoconcepto como profesional en las ciencias de la educación en favor de la intervención educativa que permite hacer una investigación educativa en la acción social y docente dentro del ámbito escolar, cosa que los profesores debiera de estar aprovechando todo el tiempo.

Referencias

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cáceres, M. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Revista OEI. Madrid: Universidad de Cienfuegos, Cuba. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Casas, M. (2010). *Las prácticas y las competencias de la formación docente*. En González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ. Pp. 311-327.
- Facultad de Ciencias de la Educación (FACE). (2013). *Tríptico Informativo*. UAS.
- Fernández, J. (2013). *Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado*. México: Díaz de Santos.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2005). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: akal.
- González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ.
- Jurado, F. (2009). *El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación*. Revista Complutense de Educación 2 (20). 343-354. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, M. (2012). *La Formación de los docentes sobre la concepción de pedagogía*. Revista Enlace Educativo (80). Secretaría Educación de Jalisco, Novena Época. Disponible en http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacionsocial/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/junio_final.pdf.pdfcompressor-904847_0.pdf
- Medina, E. y Barquero, J. (2012). *20 competencias profesional para la práctica docente*. México: Trillas.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón.
- Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017 (PDI-UAS). (2013). [Documento electrónico]. México: UAS.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.
- Tejeda, J. (1999). *Acercas de las competencias profesionales*. Revista herramientas, 56 (1), 20-30 y 57, 8-14. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E->

A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.