

# La innovación en la práctica docente: del ser al hacer

Guadalupe Blanco López\*

## RESUMEN

Este documento presenta una reflexión acerca del proceso de innovación de la práctica docente, en el marco de cambio de paradigma en la educación, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza. La reflexión se centra primeramente en el proceso de innovación y en un segundo momento en la integración de este proceso en la tarea docente para aportar algunas ideas de intervención que apuntan a cambios por llevarse a cabo en el aula.

**Palabras clave:** Innovación, práctica docente, formación docente.

## ABSTRACT

The present paper presents a reflection about practicum process and its possible changes in the context of a new paradigm, the one that points at education centered on learning, instead of education centered on teaching. First, the reflection is first focused in the process of innovation; secondly, the process is discussed in order to find its integration in practicum. Then, some ideas are developed to point out possible changes in class.

**Key words:** innovation, practicum, teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Se presenta una reflexión en torno al proceso que recorre la innovación de la práctica docente. La innovación se entiende como un componente de cambio de cualquier proceso de desarrollo. En el campo educativo, la innovación se refiere a tres espacios a saber “en la estructura burocrática, en los centros de trabajo escolares y en el espacio específico del aula” (Uc et al, 2009). Esta última se manifiesta en la introducción de cambios en el trabajo del docente.

La educación juega en la globalización un papel protagonista. Sostiene un compromiso importante como interventora en el progreso social y económico a través de sus programas educativos y los principios sobre los cuales prepara a los estudiantes que, a su vez, serán los actores del desarrollo. La innovación en la educación se torna en un componente que dota de dinamismo a los procesos administrativos y las relaciones humanas en sus diferentes espacios.

Las instituciones como sistemas formalizados responden a las demandas de los Estados, siendo las proveedoras de la oferta educativa que nutre de recursos humanos calificados para el desarrollo de la actividad económica y social.

La formación para el trabajo y los mercados laborales se convierte en el punto de partida para la actividad educativa. Esta formación es cada vez más compleja

\* Facultad de Lenguas, BUAP.

y exigente en conocimientos, en el manejo de la información, en el desarrollo de competencias, de habilidades y capacidades. Si bien la actividad profesional se torna más amplia, también se vuelve menos repetitiva y más creativa.

La educación centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza y en los procesos educativos centrados en el estudiante (MUM, 2007) entre otras políticas, derivaron de los criterios para responder a las necesidades del mundo contemporáneo de acuerdo con la Declaración de Bolonia de 1999 (Docampo, 2001), con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat) (Calderón et al, 2009), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (LEI, 2009).

En este contexto, las instituciones de educación superior se ven en la necesidad ofrecer la currícula que facilite a sus egresados la participación en la globalización, y quienes ayudan en gran parte en la motivación de esta participación profesional son, sin duda, los docentes.

El perfil de egreso de las diferentes carreras representa la conexión entre las Instituciones de educación superior (IES) y las actividades económicas y sociales. Los docentes de estas IES tienen la responsabilidad de llevar a sus alumnos al perfil de egreso. El objetivo de llegar al perfil de egreso se encuentra centrado en la tarea de los docentes y alumnos en práctica dentro y fuera de las aulas.

La innovación de la práctica docente en este contexto consiste en poner en acción el cambio de paradigma de la educación contemporánea, establecido en centrar el trabajo del docente en el aprendizaje. El cambio, como se explica más adelante, requiere más que un curso de capacitación.

Es de considerar que el acto de la práctica docente tiene lugar en las instituciones y, por lo tanto, que su ejercicio también se ve acotado por la filosofía, los principios, las políticas y las normas que la institución marca como parte de una visión sobre el quehacer teleológico de educar que incluye, entre otros aspectos, una "reflexión en torno al modelo de ciudadano que se quiere potenciar, ... la construcción social de valores como la autonomía, la responsabilidad o la cooperación a través de los procesos educativos". (Palomero (2009:17)

#### ANTECEDENTES

La ANUIES y la Secretaría de Educación Pública (SEP) se adhieren en el año 2000 a los lineamientos internacionales para la educación superior, y señalan el nuevo perfil del profesor para conformar el paradigma del aprendizaje que desplazará al de la enseñanza. El rol del docente se asocia a las actividades de asesorar o coordinar en el proceso de formación. El profesor ejecuta y evalúa las experiencias sistemáticas de aprendizaje, proporcionando rutas formativas de aprendizaje integral, comparable y competitivo con cualquier institución de educación superior (Figueroa et al, 2008). Esto significa que los docentes se encuentran en un estadio donde los cambios en su práctica docente en las instituciones se ciñen a políticas educativas más generalizadas.<sup>1</sup>

La situación de cambio a este paradigma educativo del aprendizaje que desplazará al de la enseñanza, la aplicación de nuevos conceptos y actitudes en el

---

1 Aunado a estas consideraciones, el docente universitario cuenta con la libertad académica y de cátedra, entendiéndose ésta última como "el derecho académico de libertad de pensamiento y de posturas ideológicas acotado por el modelo educativo que condensaría la misión y visión que la institución ha definido". (MUM, 2007: 36)

entorno educativo institucional deben reflejarse necesariamente en los diferentes campos de la actividad docente, a saber la cátedra y su preparación, la asesoría, la tutoría, el uso de la tecnología, la interacción con los estudiantes y con los colegas docentes, y las relaciones académico administrativas, entre otros.

#### NATURALEZA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La práctica docente es la parte concreta de la profesión denominada docencia. El vocablo docencia proviene del latín *docen-entis*, que deriva del verbo *docere*, enseñar. Esta profesión, que es la acción y efecto de profesar, es decir, ejercer un oficio, también es conocida como profesión académica,<sup>2</sup> e implica tener una actitud de inclinación, de voluntad y de continuación hacia la misión de ser docente. “Su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en su labor que se realiza cara a cara”. (Fierro, 2007:17) Es una actividad intencional y deliberada que se lleva a cabo dentro y fuera del aula para provocar el aprendizaje en los alumnos. La práctica docente es una actividad a cargo del profesor como parte de su profesión.

En la práctica docente se pueden distinguir dos dimensiones el *ser* docente y el *hacer* docente; es decir, se conjugan estas dos dimensiones en una identidad profesional. De acuerdo con Norton (2000:4, citado en Dörnyei, 2010:4) el término identidad refiere a cómo una persona entiende su relación con el mundo, cómo esa relación se construye a través del tiempo y el espacio, y cómo la persona considera sus posibilidades en el futuro.<sup>3</sup>

El *ser* docente integra en primer lugar a un ser humano. La persona humana es un ser histórico social que con una cosmovisión propia da sentido a la existencia, transforma su entorno y se transforma a sí misma de manera libre, solidaria, responsable. Como persona, goza de principios y valores que orientan su vida social (MUM, *Fundamentos*, 2007: 4). Los profesores como personas son sujetos de acciones y portadores de capacidades, valores, además de ser racionales y participar en redes de asociaciones interpersonales e institucionales. (Carr, 2005:18)

Cuando se habla de la práctica docente al mismo tiempo se está hablando de un perfil docente. De acuerdo a Shulman (1986 y 1987 en García Cabre-ro, 2008) la docencia implica un conocimiento profesional de la enseñanza. El profesor da muestra de su preparación en el dominio de los contenidos de la asignatura, tanto en la teoría como en la práctica, aplica sus conocimientos en la pedagogía general e imprime sus creencias sobre la enseñanza-aprendizaje.

El profesor manifiesta formas específicas de enseñar una asignatura en particular, configurando una concepción global de la materia, aplica estrategias y representaciones de instrucción, interpretaciones, pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, diseña el currículo y los materiales que habrán de aplicarse en la práctica.

Con el manejo de las técnicas didácticas y pedagógicas, formas de presentar y formular la asignatura que la hacen comprensible a los demás, el profesor imprime su estilo propio en las explicaciones, en las argumentaciones, en las exposiciones, en la aclaración de dudas y en el trato con los alumnos. La personalidad del profesor también se ve reflejada en sus gustos, sus preferencias y sus convicciones.

2 *Status* reconocido dentro de la estructura ocupacional que en la mayoría de los países. (Grediaga, 1999)

3 Traducción de la investigadora del idioma inglés.

El carácter instrumental de la práctica docente ubica al profesor en la enseñanza, es decir en la dimensión del *hacer* docente, donde al mismo tiempo plasma su *ser* docente. Este *hacer* como un proceso complejo y dinámico que se da en el espacio y en el tiempo.

La enseñanza, que tiene lugar en el aula, es multidimensional, y es ahí donde ocurren diversos acontecimientos simultáneos (García Cabrero, 2008). La enseñanza es inmediata e imprevisible (Doyle 1986 en Cabrero 2008), ya que es la suma de actividades en las que debe considerarse el antes y el después (Zabalza, 1990 en Loredó et al, 2008); en otras palabras, el profesor en el acto de su cátedra usa sus saberes previos para resolver los problemas y las dudas que acaecen en ese espacio. López de Maturana (2003) señala que:

[...] la acción de un profesor no puede ser sólo vista desde su comportamiento en el aula, ya que hay una serie de componentes que configuran sus acciones cotidianas personales y profesionales. Las acciones que realizan no son fortuitas, responden a una historia que los ha ido configurando como profesores. [...] "no se puede desconocer que hay motivaciones que guían la acción de los profesores de acuerdo a determinadas situaciones acaecidas en otros tiempos y espacios educativos". (p.69)

La experiencia adquirida va marcando qué elementos son eficaces para el cumplimiento de su tarea como apoyo en el aprendizaje de los alumnos. También va aplicando prácticas que desde su aprendizaje propio como estudiante funcionaron de manera efectiva, y que va reproduciendo tomando como modelo a sus profesores.

La postura sostiene que la práctica educativa aglutina una gran variedad de elementos que van desde las experiencias acumuladas de aprendizaje propias, hasta aquellas experiencias de enseñanza y aprendizaje que en su profesión los profesores practican deliberadamente. Todos y cada uno de los elementos que intervienen en esa práctica en las aulas y fuera de ellas son producto, a su vez, de una serie de creencias y valores llevados de manera consciente o inconsciente a cada una de sus acciones y escenarios educativos.<sup>4</sup>

Los estudios que Vergara (2005) ha hecho de la práctica docente desde el enfoque del significado, reflejan los saberes y los valores, así como los factores que promueven el perfil de los docentes, sus actividades y las dinámicas que emplea con los alumnos.

Esta óptica de los significados sostiene la idea de que los seres humanos se mueven y deciden en función de los significados que tienen de las cosas, basan sus acciones en su conformación de ideas y conceptos en su mundo. Respecto a la labor docente en las aulas, el profesor se relaciona con las ideas que fundamentan sus acciones e interacciones con el conocimiento y con los estudiantes.

En el espacio de la práctica docente también se lleva a cabo de manera simultánea el aprendizaje. Este aprendizaje es el fin de la enseñanza, y es una tarea que corresponde a los alumnos desarrollar, siempre motivados por la enseñanza y la interacción mutua con el profesor.

Se puede decir que la interacción es el canal por el cual el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene fluidez. Se manifiesta en las tres dimensiones del proceso, alumnos, docente y contenidos, con diferentes direcciones (MUM, *Modelo educativo*, 2007:45). Con la interacción se configura el quehacer del profesor y

4 La práctica docente "contiene siempre una referencia axiológica... cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor... todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana". (Fierro, 2007:28)

los alumnos en función de determinados objetivos de formación que inciden directamente sobre su aprendizaje.

El profesor, en su práctica docente, establece una relación con sus alumnos que configura el proceso educativo y que penetra de modo profundo el estilo de pensar y hacer la enseñanza. El clima socioemocional de la clase depende de los rasgos del académico como persona. El clima relacional posibilita que la interacción entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí, se oriente en una u otra dirección formativa.

#### **EL COMPLEJO PROCESO DE LOS CAMBIOS E INTEGRACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS EN CLASE**

Como se vio anteriormente, algunas consideraciones teóricas ponen de manifiesto que la práctica docente es producto de una trayectoria de vida académica del docente, por lo tanto, los cambios o innovaciones en su cátedra ocurrirán cuando los integre a su estilo propio no sólo en clase, sino también fuera de ella en su desempeño docente.

El punto de partida de las nuevas propuestas en la práctica docente lleva una trayectoria que va desde su *ser* docente como persona y como profesional a su *hacer* docente en el aula y fuera de ella. Entonces, el problema se ubica a partir del profesor. Es decir, al introducir las nuevas prácticas a través de cursos de capacitación, una institución educativa puede encontrarse con resultados como que el profesor no llega a aplicarlas, o las aplica de manera fragmentada. Los formadores sufren frustración cuando los sujetos no aplican los conocimientos y las habilidades (Tejada, 2007). Emerge en este punto medio un vacío teórico que es necesario descifrar. Es preciso explicar los procesos de cambio en la persona que ejerce la enseñanza y los factores internos y externos que intervienen en el cambio de las prácticas en el salón de clase.

La importancia de la innovación en la práctica docente, de acuerdo con Minakata (1994:8), reside en el potencial innovador del maestro y no necesariamente de la aplicación de un método específico. La parte esencial en la innovación es que las personas posean un “saber-hacer” básico en su campo y además puedan realizar la función de animación pedagógica en la formación del alumno.

La innovación en la práctica docente tiene un inicio en el docente como protagonista de su práctica. Por ejemplo, López de Maturana (2003) da algunos indicios de estos procesos y expresa que las medidas al reprofesionalizar son superficiales, no enfatizan la capacidad autocrítica del profesorado, lo que implica estar consciente de sus actos. No incitan a los profesores a revisar su compromiso, a desarrollar la voluntad de servicio público. Los profesores se obligan y se permiten asumir el compromiso para ejercer la libertad pedagógica en su aula y provocar los cambios que quieren.

El compromiso de los profesores se establece a través de las políticas institucionales y se traslada con un proyecto educativo. El sentido de la educación que conlleva un cambio de paradigma depende de lo que piensen y hagan los maestros a través de un trabajo cotidiano. Va más allá del diseño técnico del quehacer docente.

Toda innovación implica un cambio de filosofía derivada del estadio crítico que atraviesa el docente. La innovación debe entenderse como un componente de cambio de cualquier proceso de desarrollo (Blanco, 2012). Como dice Fierro:

El propósito de la formación es adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de reelaborarla. La teoría aporta nuevos elementos a la reflexión sobre la experiencia, lo que permite hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas de la práctica. (2007:20)

## **IDEAS PARA IMPULSAR CAMBIOS EN LA PRÁCTICA**

### **DOCENTE DESDE LA TEORÍA: DIMENSIONES**

El cambio de paradigma en la educación, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, se especifica tanto en modelos pedagógicos externalistas como en modelos pedagógicos desarrolladores.<sup>5</sup> Así se definen implicaciones pedagógicas desde el enfoque cognitivo, el constructivista, la psicología del desarrollo, el aprendizaje significativo y el concepto humanista o desarrollador.

En estos enfoques se estimula al estudiante a aprender de manera independiente; sugiriéndole actividades incongruentes, novedosas y que despierten su curiosidad e interés (Bertoglia, 1990:60-61). Las implicaciones pedagógicas son que en el aprendizaje se aceptan factores como la repetición, el esfuerzo y el descubrimiento, al mismo tiempo se toma en cuenta la integración de nuevos conocimientos al acervo que ya se posee, siendo posible el cambio o la reestructuración de ese conocimiento. En el modelo desarrollador, el aprendizaje se concibe como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”.<sup>6</sup> Las personas son autogestoras de su desarrollo personal. Se transforman en su entorno social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad. En este modelo se insiste en el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo entre los participantes, sin que el profesor renuncie a su papel orientador y guía de sus alumnos. (Ortiz, 2005)

La propuesta para comprender e iniciar el proceso de cambio consiste en desarrollar las siguientes acciones en las dimensiones que se especifican:

### **LOS REFERENTES**

Los enfoques teóricos y sus implicaciones pedagógicas son en sí mismos bases y referentes para conocer el rumbo que debe tomar la práctica docente. Sin embargo, es necesario también conocer los referentes prácticos que muestren, desde experiencias internas o externas a la institución, los resultados y los impactos de la aplicación del paradigma en las aulas.

### **LA PROBLEMATIZACIÓN**

La época actual se caracteriza por la abundancia de información que se transforma a gran velocidad. En los procesos de enseñanza- aprendizaje se crean formas de conocer, producir y difundir conocimiento. El nuevo rol del docente en este contexto consiste en orientar al estudiante a aprender a aprender dentro y fuera del aula, ligado al ámbito laboral.

La problematización es un proceso cuyo producto es el planteamiento del problema. Es un proceso guiado por la imaginación creadora y la audacia conceptual (Sánchez, 1993). Es un cuestionamiento radical del ser y el actuar del profesor. Con ese ejercicio se inicia la exploración y el cuestionamiento que le

---

5 En los modelos pedagógicos existentes de acuerdo con Ortiz (2005) pueden encontrarse generalizaciones, pero también rasgos que los distinguen unos de otros. Es en este sentido que es posible dividir dos grandes grupos de modelos pedagógicos: aquellos que se ubican en la concepción tradicionalista o externalista (pedagogía del “saber”) y los que se ubican en la concepción humanista o desarrolladora (pedagogía del “ser”).

6 Freire. P. (2005)

ayudará a encontrar respuestas a los problemas que le impiden implementar nuevas formas de orientar su tarea como docente en el paradigma a seguir. Se trata de identificar, entre las posiciones para el cambio, dónde están los problemas a resolver en un contexto dado. Es la relación entre el problema y su referente.

### **LA REFLEXIÓN**

La problematización conduce a la reflexión. Es un proceso que comprende la interiorización y el análisis de la práctica docente propia. A través de la reflexión es posible plantear las contradicciones y proponer un nuevo orden de ideas.

Los niveles de reflexión compartida y comprometida son escasos, es necesario practicar la auto-observación de las prácticas e iniciar debates con los colegas profesores para ir generando un clima de cambio en torno al nuevo paradigma y los esquemas de construcción que motiven el aprendizaje.<sup>7</sup>

### **LA PLANIFICACIÓN**

El docente es un generador de conocimientos novedosos (Tünnerman y Souza, 2003 en Figueroa et al, 2008). Para que el docente, en su nuevo rol de guía, lleve a los estudiantes en el análisis y en la solución de problemas y la elaboración de proyectos reales y útiles es necesario que haga una planificación de las acciones que llevará al aula. El profesor tendrá que hacer uso de su creatividad para elaborar su plan en la aproximación del conocimiento al alumno.

### **LA PUESTA EN MARCHA**

La puesta en marcha del plan de trabajo en clase pone de manifiesto las expectativas del profesor frente a los alumnos, pero también es necesario que el profesor esté alerta de su nuevo rol y no repita viejos esquemas en su práctica docente.

El enseñante sabe hacia dónde deberá dirigir los procesos educativos, creando un sistema de ayudas y apoyos para promover el traspaso del control sobre el manejo de los contenidos por parte del alumno.

La ayuda asistida para la creación de ZDP se traduce en los siguientes criterios de acuerdo con Onrubia 1993 (en Hernández Rojas 2004:240): Insertar las actividades de clase en un contexto en las que éstas tomen sentido. No deben presentarse las actividades de manera fragmentada, sino dentro de un contexto holístico; fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas. Cuando los aprendices muestran dificultades para realizar las actividades, el enseñante deberá procurar que participen, observando críticamente, actuando y dialogando.

### **EL RESCATE DE LA EXPERIENCIA**

Una vez terminada la nueva práctica, el docente deberá rescatar su experiencia en bitácoras o documentos más estructurados para, posteriormente, analizar, comparar, repetir y volver a reflexionar.

7 "La reflexión crítica sobre la práctica conlleva, asimismo, un concepto de cambio; éste opera primero en la forma de percibirla, lo cual imprime un significado distinto a los factores que la componen. Una nueva lectura de la realidad genera a su vez ideas, preguntas, proyectos". (Fierro,2007:21)

### LA SOCIALIZACIÓN

Es aconsejable no dejar la experiencia en el archivo. Socializar las nuevas experiencias y obtener retroalimentación contribuye al avance de la construcción de una teoría sobre los cambios en la práctica docente. Los foros académicos son instancias que permiten la difusión y establecen espacios para la discusión.

### LA AUTOEFICACIA

Los resultados del estudio de la capacitación y el grado de implementación de las actividades centradas en el estudiante, llevado a cabo por Martínez (et al, 2006), revelan que la autoeficacia percibida fue la dimensión que permitió la implementación de actividades apoyadas en el aula. La autoeficacia funcionó como predictor en el grado de compromiso de los docentes para ingresar a los cursos y su predisposición para el aprendizaje. La autoeficacia, asociada con las actitudes, actúa como factor de comprensión sobre el éxito y la utilidad de la capacitación. Como componentes de la autoeficacia se encuentran: el deseo de aprender, la toma de decisión para tomar el curso y el temor o ansiedad de llevar a la práctica esos conocimientos. Como tendencia psicológica, la autoeficacia pertenece a los juicios personales de los individuos sobre sus capacidades de actuación en un tipo particular de tarea, juicios sobre situaciones concretas que las relaciona con conceptos de competencia.

### CONCLUSIONES

La innovación debe entenderse como un componente de cambio de cualquier proceso de desarrollo. En los sistemas formalizados de educación, la innovación obedece a políticas más generalizadas de las estructuras burocráticas y se manifiesta a través de la oferta educativa. Los responsables de llevar a cabo esta oferta son los docentes en las aulas.

La política que especifica el cambio de paradigma en la educación, centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza, para participar en un mundo globalizado, requiere más que cursos de capacitación a la planta docente de las instituciones educativas.

La innovación en la práctica docente requiere de cambios desde el *ser* docente en su conformación conceptual de su tarea como profesional y mediador entre el proyecto educativo y los destinatarios de este proyecto. Los significados de la práctica que el docente ha venido conformando con las experiencias eficaces en su historia como profesor, constituyen su marco conceptual de sí mismo, trayendo sus creencias y valores a la dimensión del *hacer* docente, a la acción en ese espacio multidimensional como es el aula.

Los profesores son sujetos de acciones y portadores de capacidades, valores, además de ser racionales y participar en redes de asociaciones interpersonales e institucionales. El profesor construye en ese espacio significados a partir de las interacciones sociales, y es donde puede realizar cambios de significado a través de un proceso interpretativo de reflexión.

En el punto medio de la trayectoria de la innovación que comprende del ser docente al hacer docente, es donde se encuentra la contradicción y el problema. Este problema se ubica a partir del profesor con todo y los factores internos y externos que intervienen para que el cambio en la práctica docente tenga efecto.

Finalmente, el problema de la innovación de la práctica docente impone como objeto de estudio al docente y los procesos a desarrollar en el ejercicio de un cambio de paradigma educativo. Por esta razón aquí se ha planteado que es



necesaria una estrategia que integre las dimensiones de los referentes, la problematización, la reflexión, la planificación, la puesta en marcha, el rescate de la experiencia, la socialización y la autoeficacia.

## B I B L I O G R A F Í A

- Afanador Castañeda H. A. *Instrumentos en la enseñanza y aprendizaje. Informe sobre aplicación de los protocolos NOS y MPD*. Innovación y elaboración de estrategias didácticas – Bogotá D. C. Publicado en bioalex'spresentation on SlideShare [http://www.slideshare.net/DidacticaCienciasUAC]. 2009.
- Blanco López, G. *Paradigma de los elementos que intervienen en la innovación de la práctica docente a partir de su significado y prospectiva en un sistema formalizado*. Tesis doctoral. Universidad Tolteca de México. Puebla. México. 2012.
- Carr, David. *El sentido de la educación: una introducción a la filosofía y la teoría de la educación y de la enseñanza*. Ed. Grao. España. 2005.
- Carrillo Flores, Isabel; Benet del Rincón, Igea; Simó Gil, Nuria. "La reflexión y el diálogo compartido como proceso de cambio en la práctica docente". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 2. No. 1. España. 1999.
- Docampo, D. *Educación centrada en el aprendizaje*. www.unican.es/nr/rdonlyres/e65f767e-2dcf-434a-9ca4.../doc13.pdf 2001.
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. SLA. Multilingual Matters. MPG books Group. Great Britain. 2010.
- Escudero Escorza, T. "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". *Relieve*. Vol. 9. Núm. 1. España. 2003. Pp. 11-43.
- Elizalde Lora, L. y Reyes Chávez, R. "Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes". *Revista electrónica de investigación educativa*. Número Especial. México. 2008.
- Fierro, C; Fortoul, B. y Rosas, L. *Dimensiones de la práctica docente*. Curso. SEP y Universidad Pedagógica. Hidalgo. http://es.scribd.com/doc/49065905/Dimensiones-de-la-Practica-Docente 2007.
- Figueroa Rubalcava, Alma Elena; Gilio Medina María del Carmen; Gutiérrez Marfileño Victoria Eugenia. "La función docente en la universidad". en *Revista electrónica de investigación educativa*. Número especial. México. 2008.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México. 2005.
- García Cabrero, B; Loredo Enríquez, J; Carranza Peña, G. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". *Revista electrónica de investigación educativa*. Número Especial. México. 2008.
- Grediaga, Kuri, R. *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. ANUIES. México. 1999.
- Gómez Nashiki Antonio. "La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 13. Número 39. México. 2008.
- Hernández Rojas, G. *Paradigmas en psicología de la educación*. Ed. Paidós. México. 1998.
- López de Maturana Luna, S. *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudios de casos de profesores con un proyecto educativo*. Tesis doctoral. Servei de Publicacions. Universidad de Valencia. 2003.
- Loredo Enríquez, J.; Romero Lara, R.; Inda Icaza, P. "Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número especial. México. 2008.

- Martínez Vido, Rubén Darío; Montero Mauro, Yolanda Haydeé; Pedroza Barrini, María Eugenia; Martín Yukna, Elsa Inés. "Capacitación docente en informática y su transferencia al aula: un estudio en la Provincia de Buenos Aires". *Revista Electrónica De Investigación Educativa*. Vol.8, Número 2. México. 2006.
- Modelo Universitario Minerva*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. 2007.
- Ortiz Ocaña, A. L. *Modelos Pedagógicos*. Centro De Estudios Pedagógicos Y Didácticos, CEPEDID, Barranquilla. <http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml> 2005.
- Plan de Desarrollo*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. 2006.
- Rodríguez, S; Mateo, J; Hernando, J.C; Casanova, J; Arboix, E; Gröll, J; Prades, A; Torres, J.M. *Guía de evaluación interna de enseñanzas universitarias*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona. España. 2005.
- Rodríguez Gómez, R. y Ziccardi Contigiani, A. "Panorama de la educación superior en México y en particular de las Ciencias Sociales y Humanidades". *Propuesta para el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Humanidades en México*. Inciso III e Inciso V. Academia Mexicana de Ciencias Sección de Ciencias Sociales y Humanidades <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas> 2001.
- Sánchez Puentes, Ricardo. "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". *Perfiles Educativos*. Número 61. UNAM. México. 1993.
- Tejada Fernández, José. "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 7. Núm. 2. México. 2005.
- Tejada Fernández, José; Ferradez Lafuente, Elena. "La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones". *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 2. Número 2. México. 2007.
- Vergara Fregoso, Martha. "Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria". *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. Vol 3. Número 1. México. 2005