

Consistencia curricular de los programas formativos de la formación docente inicial de la Educación Media del Paraguay

Mbo'epaty currículum oñembokatupyry haguã mbo'eharakuéra
Educación Media Paraguái pegua reko

Curricular Consistency of teacher training programs for Secondary
Education in Paraguay

José Asunción González

Universidad Tecnológica Intercontinental

*Docente en la Facultad de Postgrado de la Universidad Tecnológica
Intercontinental*

jagonza4@gmail.com

Resumen

Esta investigación trata sobre la consistencia curricular de los programas formativos de la Formación Docente Inicial de la Educación Media del Paraguay. Con ella se pretende determinar su nivel de consistencia curricular. Para el ello se planteó un diseño metodológico de nivel descriptivo con enfoque cuantitativo. Dentro de ese marco metodológico se empleó la encuesta como técnica para la recolección de datos y como instrumento un cuestionario de valoración policotómica de cuatro niveles de opción. Como fuente de información de la investigación de campo se seleccionaron 39 formadores de docentes elegidos en forma aleatoria sistemática. La conclusión general más significativa evidencia que los profesorados de Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemática, del Plan Experimental 2008-2010 de la Formación Docente para la Educación Media, desde el juicio experto de los docentes, goza de un nivel de consistencia que oscila entre 3: *Mediana Consistencia* (519/858; 59 %), y 4: *Alta consistencia* (248/858; 31 %) con una puntuación promedio

acumulativo del 90 %. Lo cual resulta de la compleja relación de (519) y (248) respuestas favorables respecto a 858 preguntas planteadas.

Palabras clave: Consistencia Curricular, Programas Formativos Modulares, Formación Docente de la Educación Media.

Mombykypyre

Ko tembiapo ohapykueho mba'éichapa oĩ currículum oñembokatupyry haguã mbo'eharakuéra Educación Media Paraguái peguápe. Ha'e rupi ojekuaakase iñanambusu térã ipererĩpa pe currículum ojeporúva. Oñemboguata haguã, oñembosako'í diseño descriptivo, enfoque cuantitativo ndive. Ko metodología kuápe ojeporu técnica ramo mba'eporandu, ikatu haguãicha oñembyaty marandu ha pojoapýramo ojeporu mba'eporandu oñemboja'o jeýva, irundy hendape. Oñembyaty haguã marandu, ojeporavo 39 mbo'ehára oporombo'e-vahína. Oñemohu'ávo tembiapo ojejuhu mbo'eharakuéra Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura ha Matemática, Plan Experimental 2008-2010 de la Formación Docente Educación Media pegua, tapicha arandu ohechaháicha, oĩporãha hikuái, ha ikatupyrykue katu oĩha péicha 3: Mediana Consistencia (519/858; 59 %), ha 4: Alta consistencia (248/858; 31 %) ikytakuéra katu ohupyty 90 %. Opa ko'áva osẽ oñembojokupytyramo (519) ha (248) ñembohováí oĩporãva 858 porandu ojejapova'ekuégui.

Mba'e mba'e rehepa oñe'ẽ: Consistencia Curricular, Programas Formativos Modulares, Mbo'eharakuéra Educación Media pegua ñembokatupyry.

Abstract

This research treats the consistency of the programs and curriculum for High School Teachers' Education in Paraguay, seeking to determine the level of curricular consistency. The methodology designed for this research provides descriptive levels with a quantitative focus. Within that methodological framework, the technique for data collection utilized was a survey, a questionnaire assessing four levels of options as an instrument of polytomous evaluation. As a source of field

research information, 39 teacher educators where randomly selected. Overall, the most significant discoveries evidence that the professors find the Basic Sciences, Social Sciences, Language Arts and Mathematics student teachers who belong to the Experimental Plan of 2008-2010 for Secondary School Teacher Education present a level of consistency ranging from 3: Medium consistency (519/858, 59 %), and 4: High consistency (248/858, 31 %) with a cumulative average score of 90 %. This results from the 519 and 248 favorable responses to 858 questions.

Keywords: Curricular Consistency, Modular Training Programs, Teacher Education in Secondary Level.

Consistencia curricular de los programas formativos de la formación docente inicial de la Educación Media del Paraguay

En los últimos años emergió imponente en todos los campos del saber y del quehacer humano, y de la educación en particular, el término *competencia*. En efecto, hoy día, la mayoría de los planes, programas y proyectos formativos del mundo se orientan por competencia o apuntan al logro de competencia¹. Las personas y organizaciones se constituyen en torno a competencia; funcionan, se evalúan y califican en base a competencia. En una palabra, la competencia se planetarizó (Cf. Sarramona, 2003, pp. 1-6). La educación paraguaya no está ajena a este influjo, pues, desde los inicios de la Reforma Educativa actual, se ha asumido casi en todos los niveles, el enfoque curricular por competencia.

Dentro de este marco educativo nacional, esta investigación tematizó el estudio de la *consistencia curricular de los programas formativos* del diseño curricular de la formación docente por competencia para la Educación Media paraguaya y centró su estudio en el currículo formativo de la formación docente para la educación media paraguaya. De modo particular tuvo el propósito de indagar *la consistencia curricular de los Programas Formativos del área profesional* de los profesorados de Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, y, Matemática para la Formación Docente de la Educación Media.

El análisis de la consistencia curricular de los programas formativos implica una investigación sobre la integridad interna (lógico-documental) e integridad externa (práctico-experimental) del objeto de estudio, por lo cual surgió la formulación del siguiente problema: ¿Cuál es el nivel de Consistencia Curricular de los Programas

¹ El ejemplo más representativo es el Espacio Educativo Europeo que asumió, desarrolló desde la Declaración de La Sorbona del 25 de Mayo de 1998 y va innovando día a día la educación basada en competencias, tal como lo afirma la Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Visitar y ver: <http://www.eees.es>. Asimismo una organización de reconocimiento mundial es: Loservatoire des réformes en éducation (ORÉ), el cual viene haciendo un seguimiento de la formación basada en competencias , visitar y ver: <http://www.ibe.unesco.org/es>

Formativos Modulares de los profesorados de Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemática, del Plan Experimental 2008-2010 de la Formación Docente para la Educación Media? Lo cual implica investigar el nivel de consistencia de las competencias y capacidades, los núcleos temáticos, las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes y las fuentes bibliográficas de los Programas Formativos Modulares.

Contexto regional de la formación docente

En América Latina y el Caribe, a pesar de las dificultades, se siguen realizando esfuerzos mancomunados para elevar la calidad de la Formación Docente (Cf. IIPE-UNESCO, 1999; Vaillant, 2002, Cuenca, 2006). Por tal motivo, la región presenta ciertas características muy similares entre los países que la integran en cuanto a patrones y tendencias respecto a los currículos formativos de los docentes.

La región latinoamericana y caribeña se ha abocado a concebir la formación docente como una preparación a lo largo de toda la vida, con sistemas continuos y permanentes. Dentro de ese marco se orientan a articular la formación inicial con la formación continua, como el desarrollo profesional permanente.

Un tema común entre los países de la región consiste en el diseño de Programas de formación en servicio basado en necesidades reales y en competencias integrales. En ese sentido se evidencian en las propuestas formativas la necesidad de articular la formación en torno a competencias personales, profesionales y sociales con las necesidades del sistema educativo, en el marco de la formación docente en servicio. Asimismo, se verifica una tendencia al replanteamiento de la metodología de interacción pedagógica desde el contexto institucional. La lógica masiva de la transferencia en forma de “cascada” tiende a ser reemplazada por la de los “círculos de los aprendizaje” que implican una reflexión-acción desde la práctica con la búsqueda de evidencias de cambio en el aula y en la institución.

De igual modo, se han realizado acciones y tomado decisiones concretas para la creación de instancias autónomas e independientes que se encarguen de evaluar y acreditar a las instituciones formadoras

de docentes y a certificar a los profesionales de la enseñanza. Esta tendencia busca empujar la acreditación con fines de logros de niveles académicos de calidad, tanto a niveles de Gestión Institucional, como de Programas, Especialidades y Carreras.

El Paraguay contemporáneo se debate con serias dificultades para el desarrollo de una formación docente de calidad, que sea pertinente y relevante. Entre los factores que embretan el despegue de una preparación y desempeño eficientes del educador figuran:

- a) el fuerte rezago del caso paraguayo, comparado con los estándares de calidad alcanzados por los pares de América Latina;
- b) la lentitud de los Institutos de Formación Docente para asumir el compromiso de iniciar un cambio para superar el atraso institucional y académico y responder a los requerimientos de la implementación de la Reforma Educativa en el nivel terciario;
- c) el agudo déficit de la preparación y habilitación de docentes para la enseñanza en la Educación Media;
- d) el poco aprovechamiento de los beneficios de la globalización y el avance excepcional del conocimiento, en especial de la ciencia y la tecnología;
- e) la debilidad de una cultura crítica para innovar la docencia, la investigación y la vinculación sociocomunitaria;
- f) la proliferación de numerosas instituciones que ofrecen cursos y carreras de Formación Docente con criterios cada vez más permisivos con las exigencias académicas y responsabilidades institucionales y personales;
- g) la posición sumamente crítica del Paraguay en el ranking regional y por ende, a nivel mundial, particularmente en la esfera educativa, por la asimetría existente entre los cuatro países que integran el plan de integración regional Mercosur.

Todo esto ubica a la Formación Docente como uno de los principales desafíos del país para alcanzar niveles de calidad educativa para su mejor posicionamiento en la región y en el mundo. Y esto, sin lugar a dudas, tiene especial relación con el Currículo Formativo.

El nuevo currículo de la Formación Docente para la Educación Media paraguaya

A finales de la década de 1990 se consolida el propósito y se construye un nuevo diseño curricular para la formación docente inicial de la educación media paraguaya. Este diseño declara que se sustenta en bases teóricas como cualquier proyecto curricular. Y siguiendo un esquema técnico-pedagógico delimita su acepción teórica en torno a un enfoque curricular, a paradigmas, principios psicopedagógicos y enfoques didácticos, seleccionados según criterios de elegibilidad pedagógica (MEC, 2008b; Guarro Pallás en Hernández, et al., 2001). Los principales enfoques pedagógicos y principales características se mencionan a continuación.

Currículum basado en competencia. Tanto en el lenguaje de uso común como en el académico o empresarial, la palabra "competencia" no es unívoca. Por ello, la decisión de asumir el enfoque curricular de la formación basada en competencia, requiere de clarificación y precisión, tanto de su alcance semántico como pragmático.

En este caso particular, el Ministerio de Educación y Cultura, toma la competencia en su acepción curricular como proceso de diseño y desarrollo de proyectos formativos orientados a la preparación de personas con un perfil de capacidades integrales que afecten su ser, su pensar, su hacer y su convivir con los demás en el mundo (Delors, 1996, pp. 18-20).

En este sentido, la propuesta curricular de la Formación Docente para la Educación Media paraguaya tiene el propósito de configurar la identidad, el pensamiento, la acción y la interacción social de los futuros profesores, con capacidad de resolver problemas (Gardner), de trazar consensos sociales (Maturana) y de actuar con actitud transformadora sobre el medio (Piaget) en interacción dialéctica con la realidad sociohistórica (Vigostki), con miras a una

integración dinámica y armónica con el contexto vital (Bronfenbrenner) (MEC, 2008b, p. 24).

Por tanto, la propuesta curricular para la formación docente continua inicial, define la competencia como capacidades complejas e integradas de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal que una persona activa para comprender una situación, construir consensos, resolver problemas y transformar la realidad en el marco del desempeño de roles y funciones contextualizados, basados en criterios de racionalidad, eticidad y eficiencia.

Por otro lado, este currículo basado en competencia, que se propone para la formación docente inicial para la educación media se define como articulado, integrado y flexible; de tal forma que el mismo pueda configurarse y aplicarse de manera, sencilla, orgánica y holística, en los procesos didácticos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los futuros maestros.

Currículo integral. Se asume el criterio de *integridad o integralidad* como una de las características del diseño curricular. Este criterio hace referencia a la demanda de una formación en competencias integrales, que es una constante en educación, pero que a finales del siglo XX se reafirmó su necesidad y se determinó los aspectos o dimensiones fundamentales que debe involucrar: el ser, el aprender, el hacer, el convivir (Delors, 1996, pp. 18-29) y el emprender.

Currículo flexible. Un Currículo flexible asume el discurso y el método de una gestión e implementación curricular, acorde con los objetivos de las áreas curriculares y ejes de formación al interior de cada profesorado. Esto se asume como respuesta a la necesidad de la continua recontextualización y resignificación de los contenidos epistemológicos.

La flexibilidad curricular afecta a todos los componentes de los programas formativos: metas, contenidos, estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación; y es una de las características curriculares de naturaleza criterial más relevante, para una formación docente que pretende preparar educadores innovadores y creativos, con una visión integradora en clave de complejidad.

Currículo articulado. La *articulación* emerge como una de las columnas vertebrales del nuevo diseño de la Formación Docente Continua Inicial. En efecto, en términos epistemológicos, aunque cada disciplina tiene un objeto de estudio propio, claramente delimitado, exige, necesariamente, la articulación con otros saberes y disciplinas. El actual diseño exige la puesta en práctica del principio de articulación en el marco de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en casi todos los componentes del currículum: áreas, ejes y etapas de formación; programas y propuestas de evaluación, certificación y promoción; además de estilos de funcionamiento y gestión institucional.

Definición de los términos fundamentales

Se definen los términos fundamentales que están vinculados a esta investigación. Los cuales son: Consistencia curricular; Formación docente inicial; Programa formativo modular; Educación media y Juicio experto del formador de docentes.

Consistencia Curricular: Se entiende por este concepto la unión y relación adecuada de todas las partes o componentes estructurales que conforman un documento curricular denominado Programa Formativo Modular, constituido por rasgos de identificación, fundamentación, descripción, propósitos pedagógicos, metas didácticas, competencias, capacidades, núcleos temáticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación y bibliografía básica y complementaria.

Programa Formativo Modular: Se denomina de este modo a los documentos que comportan el contenido pedagógico de enseñanza-aprendizaje a ser instrumentados y transpuestos didácticamente en el aula por un formador de docente, con un grupo de estudiantes, candidatos a la formación docente de la Educación Media.

Formación Docente Inicial: Esta denominación se asigna al Ciclo Académico de Nivel Terciario no universitario, que prepara a profesores principiantes. Consta de un itinerario de formación de tres años. Es una Carrera con itinerario académico de carácter formativo y selectivo que concede la titulación y habilitación para el ejercicio de la profesión docente.

Formación Docente Inicial: Esta denominación se asigna al Ciclo Académico de Nivel Terciario no universitario, que prepara a profesores principiantes. Consta de un itinerario de formación de tres años. Es una Carrera con itinerario académico de carácter formativo y selectivo que concede la titulación y habilitación para el ejercicio de la profesión docente.

Educación Media. Nombre que asume el Ciclo de la Educación Secundaria, la cual consta de tres años, y que en el Paraguay se los denomina cursos. Es el ciclo inmediato superior a la Educación Escolar Básica.

Juicio experto del formador de docentes de la Educación Media: Este constructo hace referencia a la acción y efecto del análisis y la valoración de los elementos constitutivos esenciales de los Programas Formativos Modulares, resultante del conocimiento epistemológico-disciplinar, pedagógico-curricular y didáctico-experiencial de los docentes que han participado en el diseño y la implementación de los cuatro profesorados para la Educación Media, en el marco del Plan Experimental 2008-2010.

La variable consistencia curricular y sus condicionantes metateóricos

En este apartado se explicitan algunas condicionantes claves de la base teórica montada para la orientación de esta investigación. Las mismas hacen relación a constructos metateóricos que refieren a puntos de vista específicos de una teoría y las metapropiedades de sus materias, pero no a la aplicación de dicha teoría (Cf. Colom Cañelas, 1982, pp. 175 ss) y que son las siguientes:

- El enfoque modular y abordaje inter y transdisciplinar: es una de las condicionantes fuertes del marco curricular, según la cual la solución de los problemas se está encarando desde un trabajo colegiado y en equipo. En consecuencia, la organización por Módulos, el abordaje didáctico interdisciplinar y transdisciplinar son características epistemológicas peculiares del currículum basado en competencia.
- El perfil docente y evaluación curricular: Otra condicionante específica cuya relevancia se dejó en evidencia al

analizar los componentes teórico-paradigmáticos del marco curricular, los principios psicopedagógicos y las orientaciones didácticas.

- La coherencia curricular externa e interna: han sido objeto de estudio en el campo del currículum en diferentes épocas, lugares y teorías. Y en todos los tratados se ha dejado evidenciado que toda investigación del currículum declarado no puede obviar que el estudio debe dejar claro, si se orienta a evaluar la consistencia externa o interna, o si asume las dos perspectivas.
- Las competencias su uso educativo en el mundo y en el Paraguay: Los enunciados de competencias y capacidades representan el contenido de aprendizaje fundamental en el currículum por competencia. Es punto de partida del currículum formativo declarado y punto de llegada del currículum aplicado. Esto es así porque la pedagogía está centrada en competencias. Por tal motivo las competencias se formulan como enunciados referenciales de la práctica pedagógica. Para el caso paraguayo, las competencias son enunciados de alcance más universal. Se orientan al desarrollo y logro de macro-capacidades. Son complejas, plurales e íntegras.

La variable: sus dimensiones e indicadores

La unidad de observación, constituida por los programas formativos modulares de los cuatro profesorados de la formación docente de la Educación Media, ha asumido como problema de investigación, la consistencia curricular. Para efectuar la medición de las unidades de análisis (cada Programa Formativo Modular) se han establecido cinco dimensiones de investigación: a) competencias y capacidades; b) núcleos temáticos; c) estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje; d) evaluación de aprendizajes; e) bibliografía básica y complementaria.

La primera dimensión: las competencias y capacidades. La competencia es un término polisémico y de uso polimodal en el ámbito educativo. Por tal motivo no existe aún consenso sobre su alcance

semántico y pragmático. No obstante, se puede afirmar que la acepción de uso generalizado focaliza a la naturaleza operativa, práctica, activa y contextualizada de la competencia. Así lo afirma el autor antes citado: “la competencia puede definirse, en términos generales, como la capacidad de un individuo para realizar una tarea dada, o como un nivel de ejecución o dominio que los ciudadanos requieren para desempeñarse adecuadamente en la sociedad” (López Arce, 2006, p. 36).

Para medir la consistencia de la formulación de las competencias y capacidades se han establecido tres indicadores:

- a) **Precisión:** Como las competencias son capacidades puestas en práctica, en términos curriculares su formulación debe ser gozar de precisión.
- b) **Claridad:** Aunque son propósitos pedagógicos de amplio alcance siempre exigen en que su enunciación sea clara. En efecto, “la formulación de las competencias implica enunciados de carácter general, con la mayor claridad posible” (Cabrera Dokú y González, 2006, p. 193).
- c) **Aplicabilidad:** La aplicabilidad de las competencias y capacidades tiene que ver con el saber hacer. Este concepto implica un desempeño práctico que requiere una actividad teórica. Es un saber procedimental que supone un saber conceptual.

La segunda dimensión: los núcleos temáticos. En un programa formativo por competencias los núcleos temáticos se constituyen en los insumos alrededor de los cuales se generan las habilidades, se desarrollan las capacidades y consolidan las competencias. Al respecto en esta investigación, la dimensión núcleos temáticos es estudiada a través de ocho indicadores:

- a) **Orden y secuencia:** Las secuencias en su sentido puramente estructural o de orden pueden ser simples o complejas. En la secuencia se pueden distinguir dos

aspectos: la importancia dada a cada elemento del contenido (que puede ser cada tema, cada unidad, cada tarea, etc.) y el espacio o duración que ocupará en el desarrollo de la secuencia (Cf, Díaz Aclaraz y Días Alcaraz, 2002, p. 148). La cuestión de complejidad hace relación a la consideración de lo incierto e imprevisto que caracteriza a una situación de aprendizaje.

- b) **Suficiencia:** Se entiende por este indicador el grado con que un programa satisface las necesidades de temas para que las capacidades puedan desarrollarse para el logro de la competencia. Su concreción en términos de consistencia se mide a través de la relación que se establece entre competencia asignada al Módulo, sus capacidades y los núcleos temáticos seleccionados y organizados en orden y secuencia en el Programa Formativo.
- c) **Factibilidad:** Este indicador hace referencia a la posibilidad de desarrollo de todos los temas relacionados con los núcleos temáticos.
- d) **Pertinencia:** Este indicador hace relación a la adecuación de los temas y problemas planteados como núcleos temáticos con relación a los propósitos pedagógicos y a las metas de los Programas Formativos Modulares. Su estimación se efectúa mediante el juicio del nivel de coherencia entre los temas y las capacidades y los núcleos temáticos y la competencia asignada al Programa Formativo Modular.
- e) **Cobertura:** Esta variable tiene directa referencia al alcance cognoscitivo de los núcleos temáticos. Es decir, ella indica si los temas propuestos en el Programa Formativo Modular cubren los contenidos necesarios en un promedio razonable para que puedan ser desarrolladas las capacidades y concretadas las competencias asignadas al Módulo.
- f) **Articulación:** es un término que indica la relación existente entre los núcleos temáticos y los temas y subtemas dentro del Programa Formativo Modular, en su sentido

restringido. Además, en un sentido amplio, indica la integración con sentido entre los núcleos temáticos de un Programa Formativo Modular y otro.

- g) Nivel de dificultad: Este constructo relaciona dos elementos curriculares: el contenido y la actividad de aprendizaje. Sin embargo, el primero es el más relevante pues la naturaleza del contenido, la cantidad y complejidad de la información que comporta ya presenta un tipo de dificultad a encarar; el segundo, por su parte no es menos importante, pues, tanto la poca como la demasiada dificultad entorpece el involucramiento del estudiante en la tarea de aprender.
- h) Temporalización: Este indicador está orientado a mostrar si el tiempo asignado es suficiente y adecuado para que se pueda abordar en su totalidad y con una suficiente posibilidad de éxito pedagógico los núcleos temáticos, los temas y subtemas propuestos en los Programas Formativos Modulares.

La tercera dimensión: Estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión aborda el estudio de las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje. Se analiza la cohesión de la propuesta en torno a tres indicadores:

- a) Viabilidad: Este indicador hace referencia a la posibilidad de concreción a nivel de aula de las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje declaradas por los Programas Formativos Modulares. Lo cual incluye varios factores entre los que sobresale la misma formación del formador de formadores en la apropiación teórico-práctica de las estrategias, técnicas, procedimientos e instrumentos para enseñar y aprender. Por otro lado, la viabilidad de una propuesta metodológica está condijonada por el contexto institucional: su cultura organizacional, sus recursos materiales, tecnológicos y didácticos

disponibles, entre otros aspectos (Cf. Alba Pastor y Carballo Santaolla, 2005).

- b) **Diversidad:** Este indicador apunta a medir si la propuesta metodológica de los Programas Formativos Modulares ofrecen una diversificación adecuada en lo que hace relación a los tipos y formas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. La diversidad es un buen eje vertebrador para enfocar la formación inicial del profesorado. Porque por un lado es una realidad que debe abordarse de forma estructural y sistemática en las escuelas por el maestro, y, por otro, como un aspecto esencial de la forma de enseñanza (Sales Ciges, 2006, 201-217).
- c) **Orientación adecuada:** En el aspecto metodológico, además de la viabilidad de su puesta en práctica y la diversidad de sus formatos y estilos, en el ámbito de la formación docente, lo fundamental radica en la buena apropiación pedagógica por parte de los formadores de docentes. El rol de los formadores de formadores es clave para la buena transposición didáctica de las intenciones curriculares; pero esto depende, en gran medida, de la orientación adecuada que presenten los Programas Formativos Modulares. Este indicador se propone medir la consistencia de los Programas Formativos Modulares en cuanto a su orientación metodológica para la utilización adecuada y efectiva de las estrategias didácticas.

Cuarta dimensión: Evaluación de aprendizajes. La evaluación es un componente curricular clave para cualquier nivel de formación. Más aún cuando se trata de un futuro formador. De esta dimensión se pretende investigar seis indicadores de cada Programa Formativo Modular:

- a) **Trabajo en equipo:** Este indicador se orienta a medir si los docentes aplican las declaraciones curriculares del nuevo Marco Curricular. Mira no sólo el aspecto interno del documento sino su apropiación y aplicación práctica.

Busca saber si los formadores de docentes planifican la acción evaluativa entre todos los implicados en un área curricular, en una etapa formativa.

- b) **Funciones evaluativas:** Este indicador tiene por propósito sopesar la aplicación de las principales funciones evaluativas durante los procesos de interacción pedagógica. En concreto indaga si los formadores de docentes aplican actividades evaluativas con intención diagnóstica, formativa y sumativa.
- c) **Diversidad de instrumento:** Este es otro indicador paradójico y en estrecha relación con el anterior. Puesto que la aplicación de evaluaciones con diferentes intencionalidades obliga a la diversificación instrumental. El empleo de instrumentos de evaluación diversificada supone la aplicación de estrategias y técnicas diversificadas. Por otro lado, este indicador implica la atención a la diversidad antropológica de los sujetos de aprendizaje, con sus diversidades de estilos y ritmos de aprendizaje; además de la natural diversidad epistemológica de los núcleos temáticos, que plantean diferentes niveles de dificultad, formas de comprensión, producción y expresión, los cuales exigen la utilización de diferentes instrumentos de mediación evaluativa.
- d) **Coherencia didáctica:** Este indicador investiga si existe relación articulada entre los objetivos didácticos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación aplicada. Su valor radica en que mide la congruencia del proceder docente en sus tres funciones principales: planificación didáctica, conducción de proceso y evaluación de aprendizaje.
- e) **Evaluación de resultados:** Todos los indicadores precedentes atienden a la coherencia interna del documento curricular, en relación a la triada didáctica (docente, contenido, estudiante). Este indicador, sin embargo, focaliza a medir el comportamiento institucional. Es decir focaliza a la

praxis de los formadores de formadores con respecto a la evaluación. Investiga si los evaluadores acostumbran realizar una metaevaluación.

Quinta dimensión: Bibliografía básica y complementaria. Las fuentes de información, sea de la naturaleza que sea, representan un insumo imprescindible para el aprendizaje en cualquier etapa y nivel formativos. En esta investigación se considera que la Bibliografía de Referencia es un componente esencial de un Plan de estudios (Lafrancesco, 2004, p. 105). Pues ella permite al lector darse cuenta del caudal de fuentes que dieron el soporte al documento curricular, y evaluar el quilate del fundamento bibliográfico de los programas formativos. Para la operacionalización de su consistencia se han enunciado tres indicadores:

- a) Proporcionalidad: Este indicador investiga la relación de simetría de las Bibliografías referidas en cada Programa Formativo con relación a los siguientes elementos: en primer lugar respecto a las competencias, capacidades y temas que abordan los Programas Formativos; en segundo lugar, respecto a los posibles usuarios de la bibliografía referida; es decir, los estudiantes y docentes.
- b) Actualidad: La actualidad hace referencia a la vigencia temporal de las fuentes bibliográficas asentadas en los Programas Formativos. En el tiempo actual la obsolescencia del conocimiento es cada vez más recurrente. Por tal motivo, los Programas Formativos de cualquier nivel, y principalmente de los futuros docentes deben contar con la Bibliografía más actual en lo relacionado a la información epistemológica, metodológica y pedagógica.
- c) Accesibilidad: Este indicador investiga si las Bibliografías referidas en los Programas Formativos son accesibles, tanto a los formadores de docentes como a los estudiantes futuros docentes. En ese sentido, este parámetro se orienta a juzgar la disponibilidad en plaza de los textos, sea en las bibliotecas, en las librerías o en las páginas electrónicas.

Antecedentes de la Investigación

Lupiáñez, José Luis; Rico, Luis (2010). *Objetivos y competencias en el aprendizaje de los números naturales*. UNO: Revista de Didáctica de la Matemática. En este trabajo, se ejemplifica dos niveles de expectativas, objetivos y competencias, y los autores reflexionan sobre su importancia en la labor docente del profesor.

Riesco González, Manuel *El enfoque por competencias en el EEES y sus implicancias en la enseñanza y el aprendizaje*, en: Tendencias Pedagógicas (2008). En este artículo se hace una aproximación conceptual al término "competencia" y se analiza su utilización en el ámbito académico. Partiendo de la descripción de su génesis en el contexto empresarial, se estudia la comprensión y el tratamiento que se le está dando en la universidad. Al mismo tiempo, se analizan algunas implicaciones del concepto sobre la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

Angulo, Félix y Redon, Silvia. *Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente* en: Estudios Pedagógicos XXXVII. Este artículo analiza el concepto de "competencias". Discute su confusión semántica, su origen economicista y su pretendida novedad y la eticidad de la propuesta.

Método

Para diseñar el proceso metodológico se han tenido en cuenta los siguientes criterios: naturaleza del objeto de la investigación (documento académico); el tipo de fuente de información para su contraste (juicio de expertos); y, los objetivos de investigación (determinar la consistencia del insumo curricular).

Para el diseño metodológico de esta investigación se siguió en parte el esquema propuesto por Corbeta (2007). Este plantea el proceso de investigación social como un recorrido cíclico que parte de la teoría, pasa por las fases de recopilación y análisis de datos para volver a la teoría; en ella distingue cinco fases y cinco procesos que conectan tales fases. Las primeras son: teoría, hipótesis, producción de datos, análisis de datos y resultados; mientras que los segundos son

deducción, operacionalización, organización de los datos, interpretación e inducción (p. 69).

En esta investigación se asume que el nivel de conocimiento esperado es el descriptivo, aunque por su alcance afecta a más de un subtipo dentro de ese tipo, pues con el análisis holístico de los Programas Formativos se pretende recoger y sistematizar datos vinculados al objeto de estudio, de modo a especificar el nivel de consistencia con respecto a los indicadores de cada dimensión y en consecuencia, efectuar explicaciones sobre su cohesión integral, pero siempre en el contexto de una descripción (Hernández Sampieri, et al., 2008, pp. 60-62):

Se define que el tipo de estudio según su enfoque es cuantitativo porque toda la estructuración lógica y la instrumentación de la indagación aplicada responden a esta perspectiva investigativa. Así también, esta investigación asume un diseño no experimental transeccional descriptivo, pues no se pretende manipular intencionalmente las variables y se las estudió en un momento dado en sus dimensiones fundamentales (ibid., pp. 140-143).

La población, objeto de estudio y de análisis de esta investigación afecta a tres elementos. Los Institutos de Formación Docente (institución educativa); los Programas Formativos (documento escrito), y los formadores de docentes (personas expertas).

Por tanto, la población a la cual refiere el objeto de estudio abarca (1) 12 (doce) Institutos de Formación Docente de Gestión Oficial; los cuales han *implementado* en forma experimental los cuatro profesorado del nuevo marco curricular de la formación docente para la Educación Media. Los mismos forman parte de los 20 (veinte) *institutos focalizados* en el marco del Proyecto de Reforma de la Educación con énfasis en la Educación Media; (2) 4 (cuatro) Profesorados de la Formación Docente para la Educación Media, implementados en forma experimental durante el periodo 2008-2010: Ciencias Básicas; Ciencias Sociales; Lengua y Literatura; y, Matemática; (3) 70 (setenta) Programas Formativos del Área de Formación General y Específica de los cuatro profesorado con sus 70 (setenta) Formadores de Docentes que *han participado* en la implementación

experimental de los Programas Formativos en los procesos enseñanza-aprendizaje de los cuatro profesorados.

Se asume en esta investigación que la muestra es un subgrupo representativo de la población. Un subconjunto de elementos que pertenecen al conjunto definido de la población (cf. Gómez, 2006, p. 111). Bajo ese sentido a continuación se especifican los detalles de la muestra: De los 12 (doce) Institutos de Formación Docente de Gestión Oficial se han seleccionado a 4 (*cuatro*) instituciones. De los 4 (cuatro) Profesorados en implementación experimental, *la totalidad*. De los 70 (setenta) Programas Formativos del Área de Formación General y Específica, 39 (*treinta y nueve*) Programas. De los 70 (setenta) formadores de docentes, 39 (*treinta y nueve*) formadores. Es decir, aquellos que han sido los profesores de los Módulos Formativos seleccionados. El tipo de muestreo fue aleatorio simple y sistemático.

Para la recolección de datos de campo se ha optado por la técnica de la *encuesta*. Para acompañar a la técnica de la encuesta se ha diseñado y aplicado como instrumento de recolección de datos un cuestionario con escala de valoración de cuatro niveles. En esta decisión se ha seguido la orientación de Hernández Sampieri y otros, en el sentido de que “un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente” (2008, p. 242).

Respecto a la confiabilidad se ha cuidado de observar la inclusión de todos los Programas Formativos de la Formación Docente Inicial de la Educación Media y sus principales dimensiones de construcción técnica, de los cuatro profesorados investigados. Con relación a la validez se ha atendido al criterio de anticipación para corroborar la validez predictiva del instrumento, pues es evidente que la consistencia de los Programas Formativos, que pretende medir el instrumento, se podrá corroborar en el futuro mediante el análisis del desempeño eficiente de los egresados del nuevo Diseño Curricular. También se ha cuidado la pertinencia conceptual y coherencia lógica de los constructos, pero no se ha podido encontrar antecedentes teóricos consistentes para probar su validez a partir de hipótesis sustanciales.

Para valorar la consistencia curricular esta investigación adoptó la técnica del juicio experto. Pues lo que se pretende es validar el fondo y la forma de los Programas Formativos Modulares. Los expertos que participaron en esta investigación son protagonistas de todas las fases del desarrollo curricular. Es decir, ellos fueron protagonistas de su diseño, implementación y en esta ocasión de su evaluación en el marco de esta investigación académica. Los expertos analizaron sistemáticamente los Programas Formativos, evaluaron la consistencia de cada dimensión a partir de los indicadores establecidos, lo relacionaron con el universo del marco curricular y la experiencia de su implementación en el aula.

Resultados generales

En esta parte se exhiben los resultados consolidados de alcance general. Con ello se pretende analizar la respuesta encontrada con relación a la pregunta principal de la investigación. Para el efecto se han sistematizado los resultados del análisis específico.

Tabla 1. Distribución de puntajes globales absolutos

DIMENSIONES	NR	SC	BC	MC	AL	Total
D1: Competencias y capacidades	1	0	12	62	42	117
D2: Núcleos temáticos	2	2	36	208	64	312
D3: Estrategias de enseñanza-aprendizaje	2	0	8	77	30	117
D4: Evaluación de aprendizaje	3	0	11	112	69	195
D5: Bibliografía básica y complementaria	0	4	10	60	43	117
Total	8	6	77	519	248	858

En la tabla 1 se observan los puntajes absolutos respecto a los datos recogidos de las cinco dimensiones estudiadas de los Programas Formativos de los cuatro profesorados. Estos permiten establecer los siguientes enunciados estadísticos de alcance general.

En todas las dimensiones el nivel 3 (MC) es que recibe los mayores puntajes como elección de respuestas por parte de los

encuestados, llegando a conseguir 519 puntos de 859. Esto permite inferir con absoluta certeza, de que desde el juicio experto de los formadores de docentes los Programas Formativos de los cuatro profesorado investigados poseen una mediana consistencia. Estos comentarios son más contundentes a la luz de los gráficos comparativos por nivel que presenta la siguiente Figura.

Figura 1. Distribución de puntajes generales absolutos por niveles de respuestas

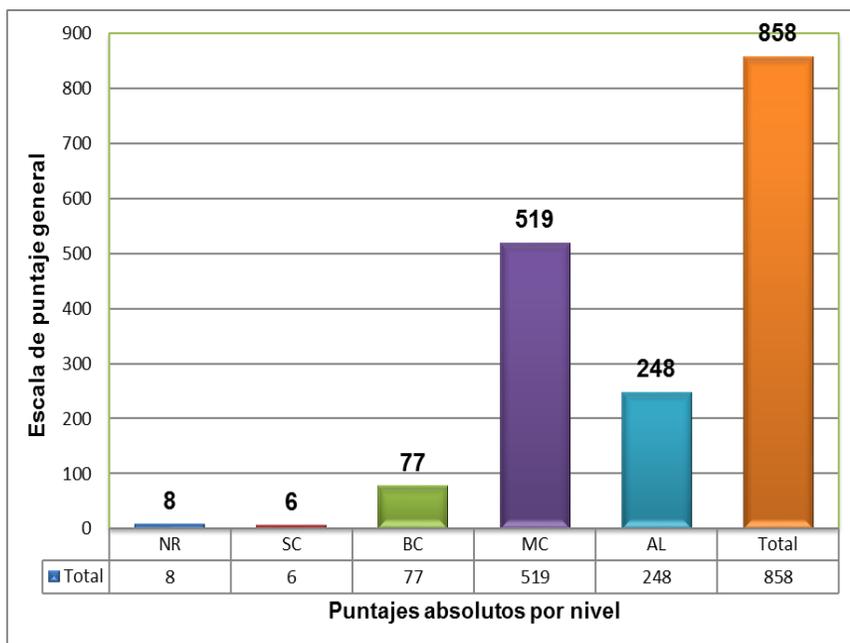
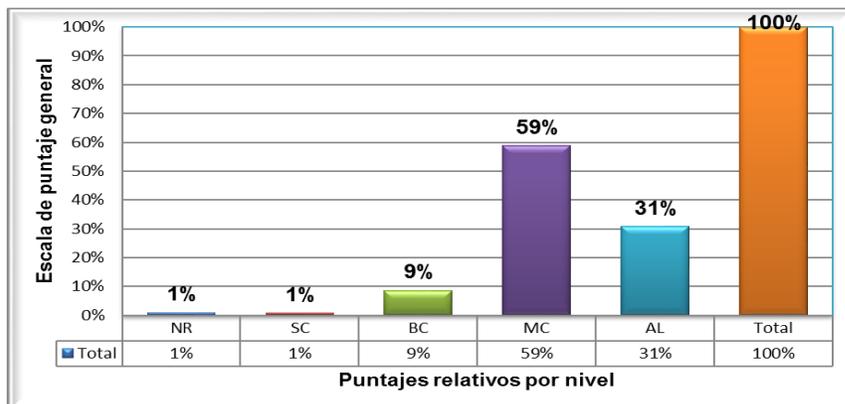


Tabla 2. Distribución de puntales globales relativos

DIMENSIONES	NR	SC	BC	MC	AL	Total
D1: Competencias y capacidades	1%	0%	10%	53%	36%	100%
D2: Núcleos temáticos	1%	1%	12%	67%	21%	100%
D3: Estrategias de enseñanza-aprendizaje	2%	0%	7%	66%	26%	100%
D4: Evaluación de aprendizaje	2%	0%	6%	57%	35%	100%
D5: Bibliografía básica y complementaria	0%	3%	9%	51%	37%	100%
Total	1%	1%	9%	59%	31%	100%

En términos porcentuales, la Tabla 2 muestra que esto significa que el 59 % de los encuestados sostiene que en su globalidad los programas analizados en sus 22 indicadores y 5 dimensiones poseen una consistencia muy buena. Y además, un 31 % de los encuestados están convencidos de que los programas formativos gozan de una alta consistencia curricular. Por tanto, podría afirmarse que haciendo una sumatoria acumulada entre los puntajes de los niveles 3 y 4, se obtienen un 90 % de puntajes positivos, lo que, en teoría permite afirmar que los programas formativos estudiados en esta investigación poseen una muy buena consistencia curricular. En la siguiente Figura se puede estimar esta consideración.

Figura 2. Distribución de puntajes generales relativos por niveles de respuestas



En términos pedagógicos curriculares, es demasiado significativa la valoración que reciben los programas formativos por parte de los formadores de docentes. En primer lugar, porque la apreciación positiva de un documento curricular revela que los mismos están empapados con ellos. En segundo lugar, se evidencia que en general, el nivel de valoración general inferido es una constante en los cuatro profesorados, salvo algunos indicadores muy puntuales. En tercer lugar, esta apreciación positiva de los documentos curriculares por parte de los formadores permite presumir que coadyuvará a su mejor puesta en práctica a nivel de aula.

Comentarios

La mayoría de los países del mundo, a excepción de los muy desarrollados, están aspirando algo en el campo del desarrollo docente; sea a través de la Reforma de las instituciones de formación inicial, sea fortaleciendo sus sistemas de formación permanente; o tratando de mejorar las condiciones laborales de los docentes. Paraguay no está ajeno a este proceso. Sin embargo, con todos los intentos se tiene la sensación que aún se está lejos de resultados sistémicos. Lo dicho constituye una de las razones que arguye el Ministerio de Educación y Cultura para justificar la implementación experimental en el 2008 de un nuevo currículum de Formación Docente para la Educación Media.

Esta investigación exploró el nuevo marco curricular y aplicó una investigación de campo mediante una encuesta con un instrumento de valoración para medir desde el juicio de los formadores de docentes, si cuál es el nivel de consistencia curricular de la nueva propuesta del Ministerio de Educación y Cultura para la formación docente para la educación media.

En esta parte se presentan las conclusiones más significativas que se deducen del análisis e interpretación de datos efectuado en el marco analítico. Tal análisis ha precedido a la actividad de explicación general y se realizó en torno a los datos resultantes de la investigación. Lo cual permitió transformar los datos numéricos de las tablas en enunciados de carácter estadístico con un enfoque eminentemente cuantitativo.

Ahora se presentan las inferencias sobre las descripciones de la variable estudiada a modo de conclusiones y recomendaciones. Estas, tienen alcance específico pues refieren a datos obtenidos mediante una encuesta, pero representan el fundamento de la teorización.

En primer lugar, la investigación efectuada respecto a la consistencia curricular de los programas formativos para la Formación Docente de la Educación Media, reporta una valoración alentadora por parte de los formadores de docentes. Aunque sea la primera investigación con este propósito específico, y se fundamente en un juicio experto de los propios protagonistas de esta historia formativa, es un inicio que puede tener continuidad, pues constituye un aporte muy peculiar en el modo de hacer investigación curricular de la República del Paraguay.

Conclusiones generales

Con relación al problema principal y el objetivo general, se determina que el nivel de Consistencia Curricular de los Programas Formativos Modulares de los profesorados de Ciencias Básicas, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemática, del Plan Experimental 2008-2010 de la Formación Docente para la Educación Media, desde el juicio experto de los docentes, goza de un nivel de consistencia que oscila entre 3: *Mediana Consistencia (519/858; 59 %)*, y 4: *Alta consistencia (248/858; 31 %)* con una puntuación promedio acumulativo del 90 %. Lo cual resulta de la compleja relación de (519) y (248) respuestas favorables respecto a 858 preguntas planteadas.

Respecto a esta conclusión es relevante efectuar un ensayo de armonización teórica, pues la experiencia de los expertos en la materia arroja luz sobre la importancia de la variable investigada, pues aunque parezca una mera revisión técnica supone profundas intenciones académicas, políticas y sociales. Estela Ruiz Garraguivel dice:

Para determinar el grado de consistencia interna, es importante caracterizar la congruencia existente entre los objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades de aprendizaje y formas de evaluación que presentan tanto el plan como sus respectivos programas de estudios. No obstante, que este

análisis pareciera una mera revisión técnica, lo importante aquí es determinar *cómo la estructura curricular y los componentes programáticos que articula, reflejan las intencionalidades académicas, políticas y sociales que ostentó el grupo encargado del diseño del plan de estudios* (1998, p. 74).

Por tanto, se puede concluir que la consistencia global constatada en los Programas Formativos, se basó en los enunciados estadísticos y conceptuales construidos en el marco analítico, y que la determinación goza del rigor metodológico y comulga con la literatura especializada en la materia, y que en consecuencia las conclusiones secundarias gozarán de este sólido basamento.

La complejidad de variables implicadas en los Programas Formativos no ha sido motivo de sesgo en ninguna de las dimensiones, pues aunque se basó en el juicio de los propios formadores de docentes, las evidencias han mostrado una muy buena distribución de los datos en las 5 dimensiones analizadas de los cuatro profesorado respectivo al nivel que ha logrado la mayor puntuación: D1= **(62/117; 53 %)**; D2= **(208/312; 67 %)**; D3= **(77/117; 66 %)**; D4= **(112/195; 57 %)**; y, D5= **(60/117; 51 %)**.

Al respecto Brovelli, al abordar la evaluación curricular afirma:

Si se parte de criterios ya legitimados en cuanto a la mayor autonomía de docentes y de instituciones, a la mayor profesionalidad docente, al valor de la implicación directa de quienes son responsables del desarrollo curricular, *no hay dudas que quienes se encuentran en principio en mejores condiciones para realizar la evaluación curricular son sus propios actores* (2001, p. 108).

La consistencia de los programas formativos en sus dimensiones específicas presenta una distribución relativamente normal, aunque con variabilidades muy concretas en cada dimensión e indicador investigados; pero todas las dimensiones confluyen en conseguir el mayor puntaje en el tercer nivel: **(Mediana Consistencia)** D1= **(62/117; 53 %)**; D2= **(208/312; 67 %)**; D3= **(77/117; 66 %)**; D4= **(112/195; 57 %)**; y, D5= **(60/117; 51 %)**.

Conclusiones específicas

Se establece que el nivel de consistencia de las *competencias y capacidades* en términos de claridad, precisión, factibilidad en función del tiempo asignado, los medios disponibles y las actividades de aprendizaje propuestos es **3 (Mediana Consistencia)** pues ha obtenido el mayor puntaje en el nivel 3 de la escala valorativa 62/11, que corresponde a 53 %.

Además, se establece que el nivel de consistencia de los *núcleos temáticos* en cuanto a la suficiencia, factibilidad, pertinencia, articulación e integralidad de su estructuración es **3 (Mediana Consistencia)**, porque es el nivel mejor puntuado por los sujetos participantes 208/312 que corresponde a un 67 %.

Por otro lado, se establece el nivel de consistencia de las *estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje* basado en su viabilidad, diversidad, significatividad y adecuabilidad es **3 (Mediana Consistencia)**, pues es el nivel más veces elegido por los encuestados (77/117) equivalente a 66 %.

También se establece el nivel de consistencia de la *evaluación de los aprendizajes* asumida por los Programas Formativos Modulares, en lo relativo al trabajo en equipo, la multifunción evaluativa, diversificación de instrumentos, la coherencia didáctica, la Evaluación de Resultados es **3 (Mediana Consistencia)**, porque de conformidad a los resultados obtenidos ha conseguido 112 respuestas positivas sobre 195 posibles, lo cual hace a una proporción relativa del 57 %.

Finalmente se establece que el nivel de consistencia de las *fuentes bibliográficas* de los Programas Formativos Modulares en lo concerniente a su suficiencia, actualidad y accesibilidad es **3 (Mediana Consistencia)**, puesto que los datos de la encuesta suman a favor de este nivel de valoración 60 de los 117 puntos; esto representa un valor relativo de 51 %.

Recomendaciones

Basado en la muy buena apreciación que los formadores de formadores participantes de esta investigación han efectuado de los Programas Formativos, se recomienda universalizar la implementa-

ción de estos programas de formación docente para la educación media, a todas las instituciones formadoras del país.

También se recomienda revisar, ajustar y aplicar cuanto sigue:

- La dimensión 1. *Competencias y capacidades*. En cuanto al indicador *aplicabilidad*, pues de nada sirve tener programas con excelentes competencias y capacidades declaradas si los formadores de docentes califican de baja consistencia a que puedan ser aplicadas a nivel de aula.
- La dimensión 2. *Núcleos temáticos*. En su dimensión factibilidad, nivel de dificultad y temporalización
- La dimensión 3. *Metodología de enseñanza-aprendizaje*. Principalmente llamativo es la baja valoración obtenida por *orientación didáctica*, pues la pregunta hacía relación a las orientaciones efectuadas por parte de la instancia responsable del MEC.
- La dimensión 4. *Evaluación de aprendizajes*. Atender de modo especial al indicador *trabajo en equipo y la evaluación de resultados*, porque hace relación a la espina dorsal de la formación por competencias de los Programas Formativos.
- La dimensión 5. *Bibliografía básica y complementaria*. Mejorar la cantidad proporcional de fuentes con relación a los usuarios (docentes y alumnos), y la accesibilidad para su consulta o utilización.

Referencias

- Alba Pastor, C. y Carballo Santaolalla, R. (2005). Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las Tic en la docencia e investigación en *Revista de Educación*. Nº. 337, pp. 71-97.
- Angulo, F. y Redon, S. (2011) Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente en *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXVII, Nº 2, pp. 281-299. Disponible en: <http://www.scielo.cl>.

- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en *Humanidades*. Año II, Nº 2, pp. 101-122.
- Cabrera Dokú, K. y González F., L. E. (2006). Currículo universitario basado en competencias. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Colom Cañelas, A. J. (1982). Teoría y metateoría de la educación. Un Enfoque a la luz de la Teoría General de Sistemas. Ciudad de México, México: Trillas.
- Cuenca, R. (2006). La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas. Santiago de Chile, Chile: OREAL-UNESCO.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. París, Francia: UNESCO.
- Díaz Alcaraz, F. y Díaz Alcaraz, M. (2002). Didáctica y currículo: un enfoque constructivista. Castilla de la Mancha, España: Universidad Castilla de la Mancha.
- Hernández, P. et al. (2001). Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. 3ª ed. Madrid, España: Narcea.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2008). Fundamentos de Metodología de la Investigación. Ciudad de México, México: MC Graw-Hill.
- IIPE-UNESCO (1999). La formación de recursos humanos para la Gestión Educativa en *América Latina*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO.
- López Arce Coria, A. M. (2006). El currículo en la educación superior: un enfoque postmoderno basado en competencias. Ciudad de México, México: Publicaciones Cruz O.
- Lupiáñez, J.L. y Rico, L. (2010). *Objetivos y competencias en el aprendizaje de los números naturales en UNO: Revista de Didáctica de la Matemática*. Nº 54, pp. 14-30. Disponible en <http://funes.uniandes.edu.co>.

- MEC (2008b). Marco Curricular para la Formación Docente Inicial de la Educación Media. Versión preliminar en formato digital. Asunción, Paraguay: MEC.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicancias en la enseñanza y el aprendizaje en *Tendencias Pedagógicas* Nº. 13, pp. 79-105. Disponible en: <http://digitool-uam.greendata.es>.
- Ruiz Garraguivel, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa en *Cuadernos del CESU*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nº 20 (Año 3).
- Sarramona, J. (2003). Nacionalismo, Educación y Competencias Básicas en *Perspectivas*. UNESCO, Nº 128, pp. 1-6. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es>.
- Vaillant, D. (2002). La formación de formadores. Estado de la práctica en PREAL Nº 25. Santiago de Chile, Chile: Editorial San Marino.