

## La formación superior basada en capacidades/competencias como estrategia de profesionalización. El caso de formación docente en el Modelo AIE UCA

Mesa temática: 4. Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Hernán Rodríguez

Universidad Católica Argentina

[xhernan@msn.com](mailto:xhernan@msn.com)

Ana María Dabbadie

Universidad Católica Argentina

[anadabbadie@uca.edu.ar](mailto:anadabbadie@uca.edu.ar)

### Resumen

El objetivo de esta ponencia es analizar la formación superior desde el enfoque de una concepción compleja, multidimensional y situada del saber profesional incorporando, para ello, el concepto de capacidad y su diálogo con el de competencia como estrategia para la profesionalización. Para ello se considera la experiencia innovadora de formación docente basada en capacidades de la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA). En una concepción compleja, el conocimiento está integrado no solo por un discurso que da cuenta de él en forma más o menos efectiva, sino por determinadas formas de acción y valoración que funcionan en ese contexto. Es un saber que permite interactuar en ese contexto en base a fines y, en este sentido, puede pensarse como una capacidad. La formación basada en capacidades/competencias -como se evidencia en el caso que se analiza en esta ponencia- permite abordar deficiencias en la formación inicial que surgen de la idea de que el aprendizaje teórico y descontextualizado precede a su aplicación práctica. De este modo se da lugar a modelos de enseñanza en los cuales los estudiantes aprenden a “replicar” discursos teóricos en modo que dicha replicación deviene en la dimensión práctica de un saber que, luego, es difícil recuperar en el desempeño profesional futuro. Esto incide en un ejercicio de la profesión consuetudinario o tecnicista con poca capacidad de adaptarse a situaciones nuevas o cambiantes en base al conocimiento disciplinar profesional. Se requiere de una formación que desarrolle un uso flexible, reflexivo y situado del saber científico y supere la distinción entre conocimiento académico y aplicado. En términos didácticos implica repensar la enseñanza como la estructuración multidimensional de experiencias profesionales de aprendizaje en las cuales el sujeto asume

un rol protagónico y consciente del proceso de aprendizaje. En este proceso la metacognición deviene esencial para el desarrollo consciente y creativo de las capacidades. El desarrollo de capacidades requiere de la experimentación de situaciones auténticas, semejantes a las del campo profesional, en las cuales el sujeto aprende a autoevaluar reflexivamente el despliegue de sus capacidades profesionales -que integran el saber disciplinar- a través de desempeños profesionales. La evaluación deviene auténtica, formativa y participada. Las capacidades estructuran el *currículum* en modo que las unidades curriculares las toman como eje en su planificación, los objetivos se orientan a su desarrollo, las actividades formativas a su práctica y la evaluación a la reflexión metacognitiva sobre su desarrollo. Esta ponencia recupera resultados de algunas investigaciones sobre la experiencia formativa innovadora de la UCA y el estudio de otras experiencias semejantes en diversas partes del mundo en el marco de una investigación doctoral.

*Palabras claves:* capacidades/competencias, formación inicial, profesionalización

## **Introducción**

Las grandes cuestiones de la educación superior en la actualidad giran en torno a su finalidad: dar continuidad a la formación personal para alcanzar una vida en plenitud y promover una formación profesional que integre saber-saber hacer-saber ser para contribuir activamente en la construcción de una sociedad de la que todos sean parte. (Amilburu, Ruiz Corbella y García Gutierrez, 2017). En este sentido se observan diferentes esfuerzos por concebir la formación profesional desde la perspectiva del desarrollo de capacidades o competencias no sólo orientadas al campo profesional y a sus transformaciones imprevisibles sino, también, a la vida social (Rodríguez, 2022; Escrich *et al*, 2015).

La formación basada en capacidades en el nivel superior implica un cambio de paradigma en la concepción del conocimiento, de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto práctica social. Requiere comprender las experiencias de aprendizaje como la apropiación situada y más o menos consciente de dinámicas intersubjetivas complejas por parte de un aprendiz que las reconstruye intrasubjetivamente. La elaboración de un saber complejo que comprende, cuanto menos, dimensiones simbólicas, prácticas y éticas: se hace algo que puede explicitarse en determinada manera y se lo hace desde un posicionamiento ético-político específico. Una capacidad profesional implica que estas dimensiones del conocimiento respondan a una lógica científico-técnica específica (Rodríguez, 2022). En términos más tradicionales, la formación basada en capacidades sugiere una redefinición del triángulo didáctico en la cual cada uno de sus tres componentes. Se resignifica el

conocimiento “deja de ser entendido como “simple” para redefinirse desde la complejidad; el alumno deja de considerarse como pasivo para ser activo (constructivismo); y la función del profesor deja de entenderse como transmisión para ser facilitador de experiencias de aprendizaje, creador y recreador de cultura” (Peregalli y Rodriguez, 2022, p. 8).

Por otra parte, esta formación implica un replanteo de la dinámica curricular e institucional que permita superar modelos de formación academicistas que deslindan la formación en campos estancos de teoría y práctica para generar trayectorias organizadas en torno al desarrollo gradual y consciente de capacidades profesionales.

## **Desarrollo**

### **1. Capacidades, competencias y multidimensionalidad del conocimiento**

Los conceptos de *capacidad* y *competencia* y sus traducciones al inglés (*skills*, *capabilities*, *abilities*) generan confusión y polisemia (Escrich *et al*, 2015; Perrenoud, 2014). Algunos autores (Escrich *et al*, 2015; Roegiers, 2000 y 2016) e incluso programas educativos de la OCDE utilizan el concepto de capacidad en sentido más general o transversal -a veces se lo equipara al de “competencias transversales” (Perrenoud, 2007)- y el de competencia en sentido más restringido, aplicables a familias específicas de situaciones y contextos concretos (Roegiers, 2000 y 2016). Estas definiciones distinguen el nivel de generalidad y el tipo de contexto en el que se despliegan capacidades o competencias (Roegiers, 2016) y propone un uso complementario de ambos conceptos con cierta relación a los conceptos de Bruer (1995) de “métodos débiles” -o generales- y “métodos fuertes” más centrados en campos específicos del conocimiento (Rodríguez, 2022). Finalmente, la reflexión consciente sobre el propio despliegue y desarrollo de una capacidad y competencia remite también a la propuesta de Bruer donde la reflexión metacognitiva permite transferir métodos fuertes de un campo a otro, siendo éste un elemento constitutivo de la profesionalización (Rodríguez, 2022). El concepto de capacidad, no obstante, en virtud de su raíz en el paradigma del desarrollo humano (Nussbaum, 2012) remite a una concepción humanista que propone la educación no sólo como un agente determinante del crecimiento y desarrollo económico de los países, sino también, del desarrollo y del bienestar de las personas. Por tanto, este concepto supera la mirada restringida al campo laboral y productivo de la concepción del capital humano con cierto sesgo instrumentalista sobre la persona y cuya presunta relación con el desarrollo es cuestionable (Rodríguez, 2022; Hoevel, 2021, p. 185 y ss). En este trabajo se asume dicha concepción integral de la educación por lo que se utiliza el concepto de capacidad en diálogo con el de competencia.

En una concepción compleja (Morin, 2009), el conocimiento está integrado no solo

por un discurso que da cuenta de él en forma más o menos efectiva, sino por determinadas formas de acción y valoración que funcionan en ese contexto: “Es un saber que permite interactuar en ese contexto en base a fines y, en este sentido, puede pensarse como una capacidad” (Rodríguez, 2022, p. 74). Una formación tradicional que pretenda -sin evidencia científica y a contrapelo de la lógica de la producción del conocimiento científico- una formación teórica previa para, luego, emprender una formación práctica, invisibiliza que durante la formación “teórica” existe también una dimensión práctica en dicho aprendizaje, que consiste, en el común de los casos, en la replicación estética y coherente de modelos teóricos. Se produce un tipo de conocimiento específico -académico- de naturaleza diferente al que se despliega en el campo científico o profesional cuya transferencia a dichos campos no es ni sencilla ni evidente. Tanto el conocimiento científico como el profesional se construyen a partir del análisis de fenómenos específicos del campo de investigación o del desempeño profesional, respectivamente, en base a marcos analíticos propios del campo disciplinar. Esto implica una dimensión práctica relativa a esa comprensión situada de fenómenos complejos para intervenir sobre ellos incorporando la praxis del campo disciplinar, y una dimensión ética implícita, cuanto menos -y a pesar de la “presunción” de objetividad de algunos de ellos-, en el paradigma científico en el que se sustenta.

El concepto de capacidad concibe el conocimiento como un saber complejo, multidimensional, que opera en la incertidumbre, que remite a la interdisciplina, comprometido con la acción y orientado a la resolución de problemas reales en forma efectiva. Este enfoque del conocimiento tiene un correlato en la forma en la que se concibe la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza deviene la actividad (Altarejos y Naval Durán, 2000) que facilita y orienta el aprendizaje de todos los estudiantes a través del diseño de experiencias, multidimensionalmente concebidas, que contemplan la diversidad en los modos de aprender y ser. El aprendizaje deviene en la acción (Altarejos y Naval Durán, 2000) reflexiva y metacognitiva comprometida con el propio desenvolvimiento y con el de los otros y concibe el aprendizaje como desarrollo de capacidades. En este sentido, la formación basada en capacidades implica “repensar la enseñanza como la estructuración multidimensional de experiencias profesionales de aprendizaje en las cuales el sujeto asume un rol protagónico y consciente del proceso [de aprendizaje[...]]. La metacognición deviene esencial para el desarrollo consciente y creativo de las capacidades y la mayor posibilidad de transferencia (Buer, 1995)” (Peregalli y Rodríguez, 2022, p. 9).

## **2. El Modelo AIE UCA**

El Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina desarrolla el modelo de formación docente basado en capacidades denominado

“Aprendizaje Inclusivo y Efectivo” (AIE). En este modelo de formación las capacidades estructuran los distintos campos disciplinares y unidades curriculares integrando el saber, el hacer y el ser (Peregalli y Rodríguez, 2022). Meirieu afirma que “ninguna capacidad existe en estado puro y toda capacidad se manifiesta a través de la aplicación de los contenidos” (cit. en Roegiers, 2000, p. 107). Esa aplicación que menciona Meirieu en el modelo AIE implica visibilizar, también, un actuar ético (saber ser). Es por esto por lo que las capacidades se aprenden y expresan a través de situaciones auténticas, situadas y complejas (Darling Hammond *et al*, 2020; Díaz Barriga, 2006) que, en el campo profesional, implican desempeños profesionales.

El concepto de desempeño<sup>1</sup> es utilizado por el marco de la Enseñanza para la Comprensión en el sentido de actividades que planifican los docentes y que invitan a los estudiantes a aprender, desarrollar y generar evidencia sobre el uso preciso y flexible de los aprendizajes (Ritchhart *et al*, 2014). Esto implica un uso reflexivo y situado del saber científico (Reimers *et al*, 2020; Perrenoud, 2007) que supera la distinción entre conocimiento académico y aplicado (Aguerrondo, 2009; Vaillant y Carlos, 2021). En el Modelo AIE los desempeños permiten evidenciar el aprendizaje de cada candidato a la docencia en el sentido de desarrollo de sus capacidades profesionales. Las capacidades se aprenden: cada persona realiza una construcción singular a través de un trayecto planificado que, de modo intencional, ofrece oportunidades y condiciones que lo impulsan, lo andamian y lo orientan.

Los desempeños son necesarios tanto para el ejercicio concreto de las capacidades como para la posterior reflexión y análisis de ese proceso a través de la autoevaluación y la retroalimentación de un otro, compañero o docente. Por otra parte, “exigen que los alumnos muestren sus comprensiones de una forma que pueda ser observada, haciendo que su pensamiento se torne visible”. (Blythe, 2002, p.96).

El proceso a través del que se impulsa, se andamia y orienta el desarrollo de las capacidades requiere de una planificación flexible y articulada de desempeños a través del desarrollo de cada unidad curricular. El camino metodológico y conceptual que se propone a los estudiantes para el desarrollo de las capacidades supone:

### **Tabla 1: Transformación del modelo pedagógico**

---

<sup>1</sup> El concepto de desempeño se toma del Marco de Enseñanza para la Comprensión, que al definirlo “...se refiere en rigor a las actividades de aprendizaje que brindan tanto a Ud. como a sus alumnos la oportunidad de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, en situaciones nuevas y desafiantes” (Blythe, 2002, p. 96).

Modelo centrado en el dominio del campo disciplinar	Modelo centrado en el desarrollo de capacidades con dominio del campo disciplinar/interdisciplinar
Actividad centrada en el docente.	Protagonismo del estudiante.
Priorización de los intereses de la comunidad académica.	Priorización de los intereses ligados al contexto de aplicación.
Actividades organizadas en el marco de una disciplina.	Actividades organizadas interdisciplinariamente.
Desvinculación social	Atención y responsabilidad social
Modelo hegemónico de organización de la clase en términos de tiempo y espacio.	Diferentes usos del tiempo, los espacios y las formas de agrupamiento.
Trabajo en equipos de estudiantes.	Trabajo en equipos de docentes y estudiantes.
Construcción, imaginación de contextos	Participación en contextos reales

Fuente: elaboración propia en base a cuadro de Simón (2014).

En el modelo AIE las capacidades profesionales que desarrollan los estudiantes en los programas de formación docente inicial son:

- **Conceptualización:** Integrar el conocimiento de los contenidos con los marcos educativos y curriculares y con una comprensión amplia de la formación general en orden a los procesos de planificación, implementación, evaluación y reflexión.
- **Diagnóstico:** Relacionar lo observado con los marcos conceptuales pertinentes con el fin de definir metas de aprendizaje y aplicar un plan de acción.
- **Gestión efectiva** Coordinar las acciones y utilizar los recursos de manera efectiva para apoyar objetivos y metas de aprendizaje.
- **Comunicación:** Utilizar medios verbales, no verbales y tecnológicos con el fin de estructurar y reforzar el aprendizaje generando un clima facilitador en diversos entornos.
- **Interacción inclusiva:** Actuar con referencia a valores profesionales a la hora de la toma de decisiones adaptándose a las situaciones y necesidades cambiantes del contexto para facilitar el aprendizaje profundo.

Las cinco capacidades se desarrollan en forma conjunta, integral, gradual y dinámica en la persona del estudiante a través de todos los campos disciplinares del plan de formación docente. Con el objeto de promover el desarrollo armónico de las capacidades profesionales en los estudiantes a lo largo de toda su formación se diseña una matriz de capacidades que define dos capacidades a partir de las cuales cada unidad curricular diseña la propuesta didáctica.

**Imagen 1: Matriz de capacidades**

Unidad curricular	Comunicación	Gestión Efectiva	Conceptualización	Diagnóstico	Interacción Inclusiva
Antropología y filosofía de la Educación	X				X
Pedagogía		X		X	
Sujetos de aprendizaje I			X	X	
Contextos socioculturales de aprendizaje	X	X			X
Taller de comunicación I			X		
Teología I			X		X
Didáctica	X	X			
Juego y desarrollo infantil			X	X	
Seminario de investigación educativa	X				X
Práctica educativa I	X	X	X	X	X

Fuente: UCA (2022). Manual del futuro docente

Las experiencias de aprendizaje que se proponen en cada unidad curricular permiten a los estudiantes desarrollar especialmente dos capacidades y generar, en cuanto aprendices reflexivos (Perrenoud, 2007), evidencias para autoevaluarse y retroalimentar a sus pares. Esto no invalida o desconoce que las restantes capacidades se desarrollen se encuentren activas en ese mismo momento, sino que, a los fines didácticos, se busca el desarrollo de dos capacidades a través del análisis y reflexión de evidencias concretas.

### 3. El marco institucional necesario para el desarrollo de capacidades

Para que la universidad sea una comunidad profesional de aprendizaje centrada en el desarrollo de las capacidades profesionales de los futuros docentes requiere una institucionalidad que lo haga efectivamente posible. El informe de la UNESCO (2016) señala una serie de características en lo que compete específicamente a las formas de gestión innovadoras entre las que se encuentra la capacidad de adaptar las estructuras organizativas a las nuevas demandas pedagógicas.

La estructura organizacional es la base sobre la que se construye la dinámica de toda institución de modo que su diseño se relaciona íntimamente con la posibilidad o no de alcanzar los objetivos deseados (Cantón Mayo, 2003): promover una formación docente basada en el desarrollo de capacidades profesionales.

Una estructura organizacional homogénea, jerárquica, permanente y rígida se expresa, entre otras cuestiones, en una dinámica donde el plantel docente es contratado por

hora y por materia. Esto dificulta que se pueda llevar adelante una propuesta de formación por capacidades que requiere de una estructura heterogénea con movilidad en las jerarquías, con división del trabajo, que ofrece oportunidades para la colaboración y coordinación permanente. “Estos cambios (...) han favorecido que los docentes amplíen y fortalezcan su identificación individual e institucional como educadores responsables de una experiencia de aprendizaje coherente para todo el alumnado” (Aguerrondo y Gómez Caride, 2019, p. 72).

El acompañamiento personalizado a los estudiantes y el consiguiente trabajo colaborativo del equipo docente para establecer acuerdos y coordinar acciones son elementos centrales en el modelo AIE. Por ello la reestructuración de la organización académica del Departamento de Educación constituye una pieza clave para la redistribución de los recursos y la consecuente convergencia de los esfuerzos: contar con menos docentes pero presentes más tiempo y en más espacios.

La estructura organizativa actual está conformada por un equipo permanente de docentes que cumple funciones específicas en distintas áreas -coordinadores y especialistas- y que además está a cargo del 70% de las cátedras de las carreras del Departamento. Todos los miembros del equipo del Departamento de Educación tienen un cargo específico y a su vez tiene a cargo al menos una unidad curricular por cuatrimestre. De este modo se configura un sistema cruzado donde, por ejemplo, el director del Departamento de Educación es a la vez profesor de una Unidad Curricular en la que, por ejemplo, es retroalimentado por el coordinador de evaluación. En este sentido, “cuando predomina un clima de apoyo mutuo y de estímulo compartido (...) Los temores se disipan y todo el colectivo tiene un sentimiento de seguridad y competencias que les permite afrontar sin diletancias el reto de una nueva aventura” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 155).

La transformación de la organización se expresa en espacios y tiempos físicos en los que desarrolla la actividad formadora. Estos elementos pueden favorecer u obstaculizar la configuración de ambientes conversacionales en los que se generen las oportunidades de intercambio para pensar y actuar juntos los modos en que se promueve una formación sólida y humana basada en el desarrollo de capacidades profesionales docentes. Un espacio abierto y de trabajo compartido promueve la interacción, la colaboración y el diálogo necesario para aprender de la experiencia. “Así el aprendizaje no es un proceso aislado y en solitario, (...) es algo más que la suma del aprendizaje de alguno de sus miembros” (Vaillant y Carlos, 2015, p 44).

En cuanto al tiempo, el equipo del Departamento de Educación, integrado por los coordinadores de los centros y los especialistas, se reúnen todos los miércoles -ese día no hay clases- durante cuatro horas, con una agenda pre planificada, para establecer acuerdos,



compartir experiencias, debatir y definir líneas de acción consensuadas. En estos encuentros se generan instancias permanentes de intercambio interdisciplinario, de evaluación, de autoevaluación y de investigación sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Si bien cada cargo tiene una función propia y específica, estas se complementan y hacen efectivas en relación con otros cargos.

### **Conclusiones/Reflexiones finales**

La formación basada en capacidades en el nivel superior supone un desafío de reformulación curricular que requiere de transformaciones didácticas para su concreción en la práctica formativa. En principio implica concebir un abanico de capacidades profesionales nodales con niveles de desarrollo que puedan concretarse en la malla curricular. Pero también implica transformar las unidades curriculares en modo que las capacidades impacten en los objetivos de aprendizaje (que deben estar orientados a su desarrollo), en las actividades de aprendizaje (que deben permitir su práctica) y en la evaluación que requiere de la participación consciente y activa del aprendiz brindándole las evidencias necesarias para tomar decisiones pertinentes.

En este marco la evaluación se resignifica en función de que estudiante y docente encuentren evidencias del uso preciso y flexible de saber disciplinar en situaciones auténticas (desempeños profesionales) lo que implica el desarrollo progresivo de capacidades profesionales. El modelo AIE aporta experiencias potentes en este sentido que permiten superar un problema recurrente en la formación inicial de muchas profesiones: la desarticulación entre la formación teórica y práctica. Los desempeños profesionales, que reemplazan a los tradicionales exámenes escritos, desafían a los aprendices a utilizar, progresivamente, el conocimiento disciplinar para comprender, interpretar y analizar fenómenos complejos e intervenir sobre ellos desde una fundamentación teórica, práctica y ética.

No obstante, en cuanto innovación pedagógica disruptiva (Aguerrondo, 2022), una reconceptualización del saber y de la práctica educativa no son suficientes sin el desarrollo de capacidades profesionales docentes en el profesorado andamiadas en un proceso de investigación acción y crecimiento organizacional progresivo. Los espacios de reflexión y trabajo colaborativo institucionalmente establecidos son esenciales para lograr un proceso de aprendizaje experiencial que permita desarrollar un nuevo *habitus* profesional docente superador de tradiciones academicistas y poco fundadas en las ciencias de la educación.

Dar institucionalidad al desafío de una formación por capacidades requiere un análisis profundo y continuo de la identidad y cultura institucional para dar consistencia y coherencia a los objetivos. Asimismo, el análisis de la estructura de la organización es

fundamental para realizar los ajustes necesarios que posibiliten relaciones horizontales y coordinadas entre sus miembros, así como para establecer tiempos y espacios reales y concretos de diálogo y trabajo interdisciplinario.

Esperamos que estas reflexiones basadas en la sistematización teórico-práctica de los primeros años de implementación del modelo AIE UCA -una experiencia rica y con promisorios resultados- contribuyan a orientar e impulsar nuevas experiencias de formación basada en capacidades.

### Referencias:

- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *Unesco-Ibe*, 8 (May), 13. <http://www.ibe.unesco.org/>
- Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97-108.
- Aguerrondo, I. y Gómez Caride, E. (2019), *La formación docente por aptitudes. El caso del Alverno College*. Kapelusz.
- Altarejos, F y Naval Durán, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Eunsa.
- Amilburu, M. G., Ruiz Corbella, M y García Guitierrez, J. (2017) La formación en capacidades en la educación superior: la responsabilidad social de la universidad. *UNED*.
- Blythe, T y colaboradores (2002) *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Paidós.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Paidós.
- Cantón Mayo, Isabel (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, agosto 2003. Universidad de Zaragoza.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2). <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McCRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES
- Escrich, T., Aguilar, F. y García-Aracil, A. (2015, junio). Competencias vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes? XXIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación. Asociación de Economía de la Educación. <http://hdl.handle.net/10261/132526>

- Hoevel, C. (2021). La industria académica. La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global. Teseo.
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós.
- Peregalli, A., & Rodríguez, H. (2022). Innovación disruptiva y Nueva Identidad Docente Modelo AIE-UCA de formación por aptitudes. *Ciencia y Educación*, 6(1), 7–26. <https://doi.org/10.22206/CYED.2022.V6I1.PP7-26>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón.
- Reimers, F. M., Blausten, H., Spengler, N., Gyngell, C., Aichmayr, H., Raubenheimer, C., ... & Tangco Sagun, R. (2020). Formar Docentes para un Mundo Mejor: un estudio comparado de seis programas de formación docente para educar para el siglo XXI.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Rodríguez, H. (2022). El desarrollo de capacidades profesionales durante la formación inicial de nivel primario en el AMBA [Tesis de doctorado inédita]. Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTreF, UNLa, UNSaM).
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: Una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa*, 10, 103–119.
- Roegiers, X. (2016). Marco conceptual para la evaluación de las competencias. OIE UNESCO.
- Simón, J (2014) Introducción al Modelo de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo en la formación docente en la universidad. Taller 1. UCA
- UCA (2022). *Manual del futuro docente*. Departamento de Educación.
- Vaillant, D y Carlos, M. (2021) *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea S.A.
- Zabalza, Miguel A., Zabaza Cerdeiriña, Ainoha (2012) *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens.