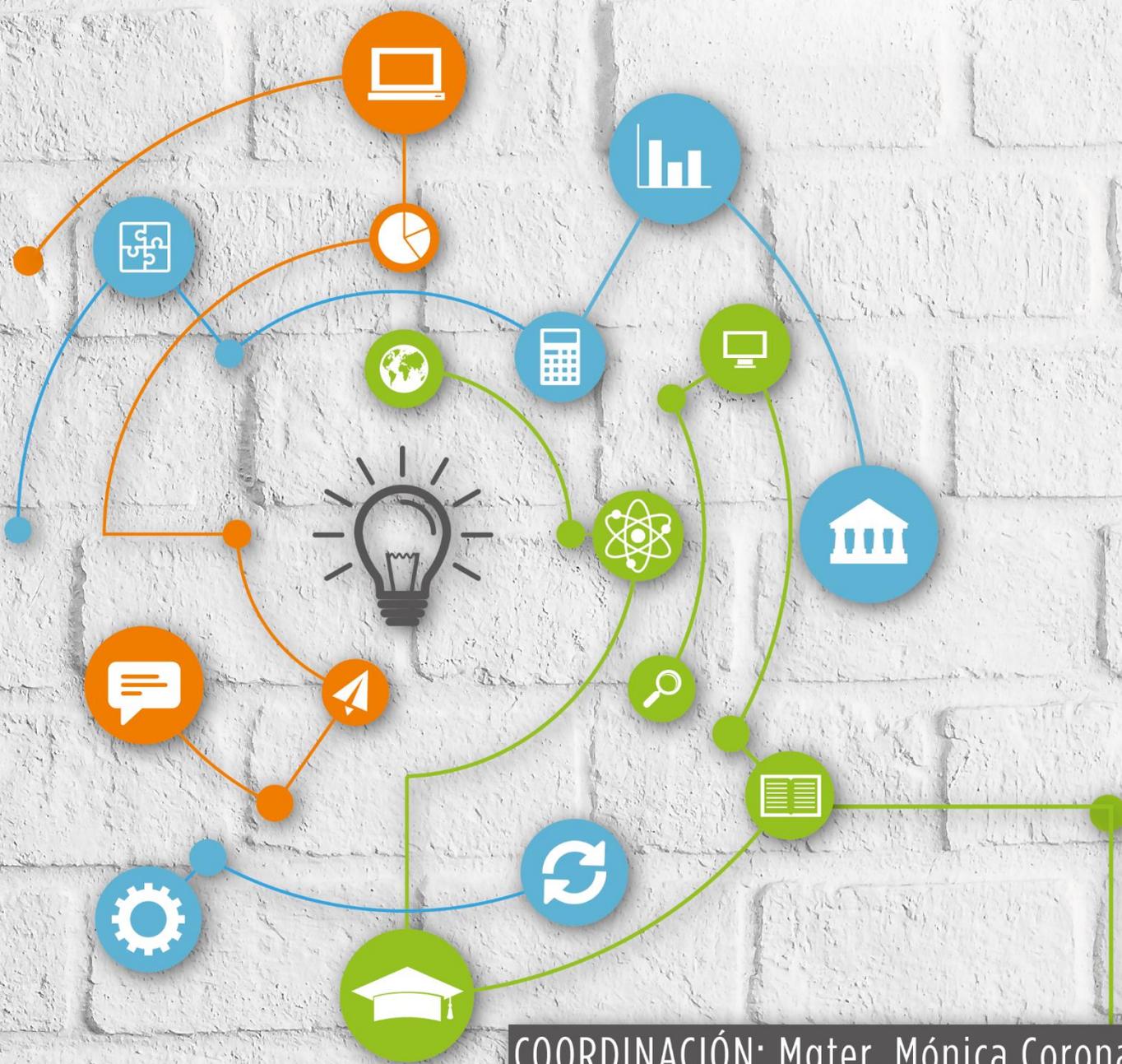


# PROGRAMA

# DE FORMACIÓN

Res. 185-19-DG/ITU

Formación de formadores en  
competencias para la educación  
técnico profesional de pregrado



COORDINACIÓN: Mgter. Mónica Coronado



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



INSTITUTO TECNOLÓGICO  
UNIVERSITARIO

## A. Unidad responsable

---

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO – INSTITUTO TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO**

**Responsable operativo: Vice Dirección, Esp. Fabiana Molina**

**Coordinación General y Académica: Mgter. Mónica Coronado**

## B. Justificación y alcances

---

Esta propuesta de formación está destinada docentes en formación o adscriptos, como también a aquellos que se encuentren activos, de todas las carreras del Instituto Tecnológico Universitario.

Tiene una estructura modular, cada uno de los encuentros se configura como tal, y se extiende a lo largo de 5 meses, desde junio a octubre de 2019; culmina con la presentación de un portafolio con las actividades realizadas y un informe de síntesis.

Se trata de formación en servicio pues los participantes se encuentran en ejercicio de sus funciones docentes, ya sea a cargo de un espacio curricular o en una adscripción, participando de las mismas, y alternan entre actividades de cursado presencial, que se desarrollan con el formato de talleres o seminarios, y un intenso trabajo no presencial, en el que llevan a cabo actividades trabajadas en cada módulo, para retornar al espacio de formación con la experiencia realizada.

Este modelo de formación responde a las demandas actuales de desarrollo profesional docente, como también a la especificidad de la educación técnico profesional.

Parte de considerar que la educación técnico profesional en el contexto de la Universidad ha tenido una serie de mutaciones muy significativas desde sus comienzos, como propuestas de formación breves y vinculadas al contexto laboral, hasta constituirse en una potente oferta de pregrado, con una formación íntegra y centrada en el desarrollo de competencias profesionales.

Los docentes de este nivel educativo se enfrentan a desafíos singulares, propios de este campo de formación, tales como la formación de competencias profesionales en sus estudiantes y la adecuación de las estrategias de enseñanza a la duración y carga horaria, como al perfil de egreso.

Es frecuente que su formación inicial no tenga relación con el perfil pedagógico que desempeñan. De hecho, gran parte de cuerpo docente, constituido por profesionales de otras áreas, por ej. ingenieros, contadores, administradores de empresas, técnicos, etc., enseña con los recursos que tiene, su experiencia y lo que aprendieron como estudiantes.

Para que el equipo docente del ITU cuente con un conjunto básico de recursos pedagógico-didácticos, se necesita acompañamiento y formación continua, con el fin de que puedan construir herramientas y



apropiarse críticamente de marcos conceptuales que les permitan enseñar con solvencia las disciplinas de las cuales son expertos. La meta de cualquier formación docente es, en definitiva, impactar en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En esta propuesta, el abordaje es específico. La educación técnico profesional, como el enfoque de competencias, atraviesan toda la formación. Perrenoud (1994)<sup>1</sup> comenta que si la educación (superior) pretende hacer una *auténtica* formación profesional, no debe abandonar el lenguaje de los saberes sino *integrarlo* al lenguaje más general de las competencias.

Es preciso, insiste este autor, *romper con la ficción de que el saber es por sí mismo un medio de acción y abandonar la ilusión de que para pasar a la acción es suficiente contar con saberes procedimentales*, reconociendo que *la puesta en obra de los saberes en situaciones complejas pasa por otros recursos cognitivos*.

La enseñanza se desarrolla entre prescripciones e imprevistos, con intencionalidades pedagógicas manifiestas y ocultas, expectativas de actuación (sociales, personales y de los estudiantes), fuertes tensiones y bajo el impacto de un conjunto de teorías implícitas -sobre el propio rol, la enseñanza y el aprendizaje-. También, apelando a estrategias, utilizando recursos, generando materiales, en definitiva aplicando "habilidades" o estrategias propias de ese campo laboral, que son objeto de insistentes demandas en los procesos de asesoramiento o capacitación.

Aprender a enseñar, desde un enfoque de competencias, implica que el mismo docente desarrolle las competencias que son propias de su profesión. Muy difícilmente se pueda enseñar por competencias cuando las propias, del trabajo docente, no han sido identificadas y cualificadas.

Indudablemente, la formación docente implica un proceso permanente de construcción, apropiación, desarrollo, actualización, reconversión, estructuración, ampliación, etc. de las capacidades y competencias requeridas para el desarrollo del rol. En este proceso distinguimos la formación inicial que configura el primer paso que habilita el ejercicio profesional e inicia la formación continua. Esta última se desarrolla a lo largo de toda la vida laboral docente, en la cual se lleva a cabo un proceso tanto de actualización o perfeccionamiento como de preparación para el desarrollo de nuevos roles (por ej. directivos o de gestión).

En consonancia con lo que sostiene Tejada, la competencia no reside en la mera posesión de recursos (capacidades), sino en la concreta *movilización de esos recursos*. Saber, dice este autor, no es *poseer* sino *utilizar*. La FBC (formación basada en competencias) permite vincular al sujeto con su trabajo en una interacción continua y reconstituyente de la práctica. De allí que en el proceso de aprendizaje propuesto para este curso se soliciten determinados productos, resultado de actividades vinculadas con su propio desempeño docente.

Para Sladogna (2003) la FBC es, en sí misma, una *herramienta* que moviliza los recursos y potencialidades de los sujetos. Como tal permite establecer con precisión no sólo qué se demanda hoy de los trabajadores cualquiera sea su nivel de responsabilidad o autonomía en el ejercicio de su rol profesional, sino también permite analizar de qué manera el desarrollo de estas exigencias vincula, cada vez más estrechamente a los esquemas de formación *para* el trabajo (*off-job*) y formación *en* el trabajo (*on-job*).

<sup>1</sup> Citado por TEJADA FERNANDEZ, José. Conferencia: "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". Pontevedra, 2005. Publicado por: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 7, No. 2, 2005.



De hecho, para Gonczy (2001), el desarrollo de una competencia es una *actividad cognitiva compleja* que exige a la persona:

- establecer relaciones entre la práctica y la teoría,
- transferir el aprendizaje a diferentes situaciones,
- aprender a aprender,
- plantear y resolver problemas, y
- actuar de manera inteligente y crítica en una situación

Por su parte, Mertens (1998) señala que hay dos factores que condicionan el desarrollo de competencias:

- asumir *responsabilidad* (sobre el propio aprendizaje, sobre el desempeño y sobre los resultados), y
- ejercer en forma sistemática la reflexión en y ante el trabajo en cualquiera de sus modalidades.

Ruiz Bueno (2001)<sup>2</sup> despliega la noción de competencia docente en un plexo de saberes integrados:

- **El saber** (epistemológico, disciplinar, pedagógico, político, antropológico, etc.);
- **El saber hacer** (que da sentido y articula sus prácticas de enseñanza);
- **El saber estar** (adaptarse al contexto y sus demandas, participar y comprender la institucionalidad);
- **El saber ser** (tiene que ver con actitudes y valores, con la ética profesional, la satisfacción con el rol, etc.);
- **El hacer saber** (tiene que ver con la capacidad para innovar, investigar, reflexionar, decidir) y
- **El saber desaprender** (deshacerse de modalidades de trabajo obsoletas y de resistencias al cambio).

**El concepto de competencia**, en consecuencia, implica, ante todo, integración y articulación de diversos órdenes de saberes:

- **Epistemológico.** Comprender, manejar y aplicar las categorías propias de la ciencia y de la disciplina; producir conocimiento, etc.
- **Práctico:** dominar y guiar el aprendizaje de las tareas, habilidades, destrezas y conocimientos propios de su campo disciplinar.
- **Metodológico:** seleccionar y aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a los imprevistos, para encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.
- **Social:** Colaborar, actuar con otros, gestionar la convivencia, promover interacciones entre los alumnos.
- **Participativo-político:** Participar, organizar, asumir compromisos y decidir, aceptar responsabilidades.

<sup>2</sup> RUIZ BUENO, Carmé. "Evaluación de programas de formación de Formadores".



Para Zabalza (2003) las 10 competencias docentes son:

- 1- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
- 2- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- 3- Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia comunicativa)
- 4- Manejo de las nuevas tecnologías
- 5- Diseñar la metodología y organizar las actividades.
  - a) Organización de los espacios
  - b) Selección del método
  - c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas
- 6- Comunicarse-relacionarse con los alumnos
- 7- Tutorizar
- 8- Evaluar
- 9- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
- 10- Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Un docente *competente*, no sólo conoce su campo disciplinar, sino también tiene la capacidad y está calificado para las tareas que debe llevar a cabo, además de la disposición tanto de movilizar y poner en juego su conocimiento en situaciones reales de trabajo como de reflexionar sobre procesos y resultados.

En función de esta integración de saberes y actitudes, está habilitado para resolver los problemas que le plantea su práctica diaria apelando a su saber (saber, saber hacer, saber ser y estar), con autonomía, creatividad, idoneidad, creatividad y solvencia. Como consecuencia de verse a sí mismo desde esta perspectiva, y la formación /capacitación docente se orienta al logro de las competencias propias del rol profesional, se transfiere e impregna y organiza los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En cuanto a la formación en servicio se considera que si en la competencia es indisoluble el saber de su puesta en marcha, los incidentes, los problemas o situaciones de la práctica son oportunidades necesarias para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias (Le Boterf, 1995). Al realizar el proceso de aprendizaje sobre las funciones propias de su labor, no sólo comprende sino también *aplica* lo adquirido en las instancias de capacitación, descubre reflexivamente nudos problemáticos de cuyo análisis y resolución depende su práctica. Asimismo encuentra la posibilidad de compartir con sus pares y generar soluciones cooperación.

**En cuanto a contenido**, las competencias docentes implican el despliegue de un conjunto de desempeños en lo que hace al diseño, planificación, organización, atención a emergentes, ejecución, evaluación y ajuste de una “propuesta didáctica” intencional, articulada y coherente.

Esta propuesta debe asegurar la presencia de experiencias que promuevan el aprendizaje de los alumnos. La elección y manejo de estrategias didácticas, el diseño o selección de entornos, recursos y materiales de aprendizaje y de evaluación, así como el uso del tiempo y del espacio, organizados especialmente según la situación de aprendizaje, son entonces elementos que el docente articula en prácticas que en muy escasa medida pueden estar estandarizadas.



Se trata de una propuesta acotada a cinco competencias básicas: elaborar un programa, diseñar una planificación, elaborar materiales y entornos de aprendizaje, guiar un grupo de clase y evaluar.

## C. Descripción sintética de la propuesta:

**Curso:** Programa de formación en servicio sobre competencias docentes.

**Nivel:** superior, de pregrado universitario.

**Destinatarios:** profesores en ejercicio o adscriptos del Instituto Tecnológico Universitario.

**Grupo objetivo:** 50 docentes

**Materiales:** Cada uno de los módulos tendrá materiales de aprendizaje, con guías de trabajo, que se llevarán a cabo de manera presencial o virtual.

Los participantes del curso recibirán estos materiales de trabajo, como también los textos de la bibliografía y documentos de trabajo para cada uno de los módulos. Asimismo acceso a recursos como videos o dispositivos pedagógicos.

### 1. Requisitos de cursado y aprobación:

- a. **Prerrequisitos:** Dominio disciplinar y de los contenidos a enseñar. Participación institucional y profesionalidad docente.
- b. **Inscripción:** Ficha de inscripción con la firma del docente y el aval de la autoridad de Carrera, con fotocopia del DINI adjunta (para la emisión de certificados).
- c. **Asistencia regular:** Cumplir con el régimen de asistencia (80% de los encuentros presenciales y actividades en la plataforma) y con la presentación de los trabajos solicitados en cada módulo.
- d. **Aprobación del curso:** Presentar en forma individual un portafolio con los trabajos realizados y el informe final.

### 2. Duración, horarios, cupo y componentes del Programa de formación en servicio

Curso: Programa de Formación en Servicio
5 (cinco) módulos a desarrollar de junio a octubre, con frecuencia mensual y coloquio final.
Carga horaria total: 75 horas reloj, con evaluación.
Total: 50 participantes.
<p><b>Actividades presenciales:</b></p> <p>Según cronograma.</p> <p>Modalidad conferencia y taller. Estudio de casos; análisis de datos, etc.</p> <p><b>Actividades no presenciales:</b></p> <p>Según cronograma.</p> <p>Recopilación y sistematización de datos; participación en la plataforma, lecturas obligatorias y de ampliación; elaboración de materiales y textos.</p>



3. **Plataforma:** Se habilitarán diversos **espacios virtuales** para el intercambio de información, trabajo colaborativo y consultas, intercambio de ideas y experiencias, foros, etc.
4. **Certificación:**
  - a. De finalización del curso y el cumplimiento de los criterios de evaluación. Aprobación del curso con evaluación final con una carga horaria de 75 horas reloj.
  - b. De asistencia: cuando el participante asista a un módulo de manera aislada y sin realizar la actividad no presencial se emitirá un certificado de asistencia por la carga horaria presencial.
  - c. De módulo completo: cuando el participante asista a la actividad presencial y realice la actividad no presencial y la presente en tiempo y forma: un certificado de asistencia y de aprobación por 12 horas reloj.

## D. Propósitos, objetivos:

- a. Generar prácticas de enseñanza que garanticen aprendizajes significativos en el campo de la educación técnico profesional.
- b. Desarrollar propuestas didáctico-pedagógicas centradas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes que incrementen la promoción y disminuyan la repitencia y el abandono.
- c. Incorporar en los repertorios didácticos propuestas innovadoras que incidan en la calidad y pertinencia de los aprendizajes.
- d. Desarrollar competencias docentes del campo didáctico-pedagógico.

## E. Contenidos

### 1- Ejes temáticos

MÓDULOS	
1	Módulo 1: La formación basada en competencias. Plan de estudios y programas analíticos.
2	Módulo 2: La planificación de la enseñanza.
3	Módulo 3: La elaboración de materiales didáctico-pedagógicos.
4	Módulo 4: Gestión de los procesos de aprendizaje en diversos entornos.
5	Módulo 5: Evaluación de los aprendizajes.
Evaluación final. Portafolio y coloquio.	



## 2- Competencias a lograr

<b>Competencia general:</b>				
Diseñar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza - aprendizaje aplicando los principios y metodologías de la formación basada en competencias. (Diseñar, promover, facilitar, acompañar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar en los alumnos competencias académicas y profesionales)				
<b>Módulo 1:</b> <i>Programar el proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	<b>Módulo 2:</b> <i>Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	<b>Módulo 3:</b> <i>Producir entornos, actividades y tareas de aprendizaje</i>	<b>Módulo 4:</b> <i>Guiar el proceso de enseñanza aprendizaje</i>	<b>Módulo 5:</b> <i>Evaluar los aprendizajes</i>
Definir y estructurar un Programa Analítico acorde al Diseño Curricular, la normativa institucional y las necesidades de formación de los alumnos/as.	Desarrollar un plan de trabajo anual/semestral para el espacio curricular a cargo que contemple tiempos, recursos, actividades a llevar a cabo e instancias de evaluación y recuperación.	Diseñar actividades, entornos y materiales de instrucción conforme a criterios de relevancia, congruencia y funcionalidad.	Conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando un guión de clase y afrontando los emergentes propios de la dinámica de trabajo del entorno de aprendizaje seleccionado. Analizar y autoevaluar crítica y reflexivamente el propio desempeño.	Diseñar y planificar instancias, entornos e instrumentos de evaluación que permitan recolectar evidencias: de conocimiento y de desempeño conforme a criterios de objetividad, transparencia y flexibilidad. Ofrecer retroalimentación a los alumnos/as
Seleccionar Jerarquizar Secuenciar Modularizar Elaborar-diseñar-comunicar	Ordenar Organizar Seleccionar Secuenciar Prever Elaborar-diseñar-comunicar	<b>Seleccionar</b> <b>Redactar</b> Formular Analizar-Sintetizar Elaborar-diseñar-comunicar	Organizar Desarrollar Comunicar Promover Controlar Ajustar/adaptar Interrogar	Elaborar Diseñar Administrar Revisar Interpretar Retroalimentar
Decidir	Decidir	Decidir	Decidir	Decidir
<b>Portafolio de evidencias:</b>				
Programa Analítico desarrollado en módulos de enseñanza-aprendizaje.	Planificación Didáctica Maco secuencia didáctica	Guiones de clase Materiales: Guías de trabajos prácticos Textos. Material audiovisual	Desarrollo de secuencias didácticas. Propuestas de trabajo individual y colaborativo de la clase.	<u>Plan de evaluación.</u> Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

## F. Metodología

Las metodologías a utilizar para el caso de los encuentros presenciales serán variadas, desde exposiciones, hasta estudio de casos o actividades con formato de taller.

Asimismo se recuperará la actividad realizada en la instancia no presencial, con el fin de enmarcar el trabajo del siguiente módulo y articular la secuencia didáctica a desarrollar a lo largo del curso.

Cada módulo tiene una estructura propia, si bien se vincula con el anterior y el posterior, en tanto trata temas de complejidad creciente vinculados entre sí.



## G. Actividades

**Presenciales:** Exposición dialogada, estudio de casos, debate, resolución de guías de trabajo y análisis de videos. Recuperación de las instancias y actividades no presenciales.

**No presenciales:** Elaboración de materiales. Lectura de bibliografía de ampliación, estudio de casos, realización de propuestas, participación en la plataforma.

## H. Cronograma 2019

Fechas tentativas<sup>1</sup> de dictado de los módulos:

- MÓDULO 1: junio
- MÓDULO 2: julio
- MÓDULO 3: agosto
- MÓDULO 4: septiembre
- MÓDULO 5: octubre
- Evaluación final: septiembre.

## I. Total de horas acreditadas

25 horas reloj presenciales: 5 módulos y actividad de cierre y evaluación. 40 horas reloj no presenciales. 10 horas reloj de elaboración del trabajo final	Total: 75 horas reloj
--	-----------------------

## J. Categorías de los cursantes

Todos los cursantes serán participantes regulares, que deberán cumplir con las condiciones estipuladas: asistir a un mínimo de 80% de los encuentros presenciales y realizar el 100% de las actividades no presenciales.

## K. Recursos humanos, materiales y financieros

Recursos humanos: capacitadores.

Recursos materiales: salón, equipo multimedia, fotocopias.

Se trata de una actividad no arancelada para los participantes.

## L. Lugar y fecha de realización

Lugar a determinar según el cupo y la disponibilidad institucional.



## M. Evaluación

**De proceso:** autoevaluación, heteroevaluación y seguimiento de presentación de actividades no presenciales. Conformación del portafolio de evidencias.

Elaboración del portafolio: En el portafolio se acumulará la documentación producida a lo largo del proceso de formación.

**Final:** Presentación del portafolio y coloquio.

## N. Marco de referencia bibliográfico

- ABDALA E., JACINTO C., SOLLA, A. (2005). (Coord.). **La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva. Montevideo: CINTERFOR**
- AISENSEN, D.; AISENSEN, G.; BATTLE, S.; LESGASPI, I; POLASTRI, G.; DURO, L. (2008) El sentido del estudio y el trabajo para los Jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la Psicología de la orientación. Facultad de Psicología; Universidad de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones XV*. 71-80.
- ALONSO TAPIA, J. (2002) Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid. Editorial Santillana, colección Aula XXI.
- ANIJOVICH, R. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Ed. Aique.
- ANTELO, E (2010), ¿Qué tipo de compromiso es el compromiso docente? En: Gasel, A y Reinoso, M: Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza. Buenos Aires: Homo Sapiens
- ANTONI, Elsa (2003). Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- APARICIO, M. (2008). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Diálogos pedagógicos*. Año VI, N° 11, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba (EDUCC). Córdoba, abril, 2008. ISSN 1667-2003. 11-26.
- BRUBACHER, J. W.; CASE, C.W. y REAGAN, T.G. (2000) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas* Barcelona. Gedisa.
- BRUNER, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid, Visor.
- CANO, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona. Graó
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación- Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASAMAYOR, G. (Coord.) (2007) *Los "trucos" del formador: Arte, oficio y experiencia*. Barcelona. Graó
- CATALANO A., AVOLIO DE COLS S., Y SLADOGNA M. (2004). "Diseño Curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas". BID/FOMIN/CINTERFOR. Buenos Aires. Competencia Laboral.
- CEPAL-OIJ (2007). La juventud en Iberoamérica. Tendencia y urgencias. (2ª edición). Buenos Aires: Naciones Unidas.
- CHÁVEZ, U., Las competencias en la Educación para el Trabajo. En Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. México D.F. 1998.
- CLARCK, B. (1991). El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen.
- CLARK, C.; PETERSON, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: WITTRICK, M. La investigación de la enseñanza III. Barcelona: Paidós-MEC. pp. 444 - 531.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- CORONADO, M. (2009) Competencias docentes. Buenos Aires: Noveduc.
- DAVINI, M. C. (1994); Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90; Revista Argentina de Educación; A.G.C.E.; Año XII N°21.
- DAVINI, M. C. (1995); La formación docente en cuestión: política y pedagogía; Editorial Paidós; Buenos Aires; 1ª Edición.
- DAY, C (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. España: Narcea.
- DE IBARROLA, M. (1994). Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas, Santiago de Chile, REALC/UNESCO, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (RETLA)
- DE IBARROLA, M. (1999). "Adecuación de los actuales programas de educación media para el empleo de los jóvenes", en *Tablero* (Revista del Convenio Andrés Bello) Año 23, No. 61 (agosto), pp 10-30.
- DE IBARROLA, M. (2002b). "Nuevas Tendencias de la formación escolar para el trabajo", en María DE IBARROLA (coord.), Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, DIE-CINVESTAV/ CINTERFOR-OIT/Universidad Iberoamericana León/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Montevideo, Serie
- DE IBARROLA, M. (coord). (2002a) Desarrollo local y formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, Montevideo, DIE-CINVESTAV/CINTERFOR-OIT/ Universidad Iberoamericana León/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Montevideo, Serie Herramientas para la transformación N° 18.



- DELFINO, J., GERTEL, H., SIGAL, V. (1998) La Educación Superior Técnica no Universitaria. Problemática, dimensiones, tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación; Secretaría de Políticas Universitarias.
- DÍAZ-BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G.: Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación Constructivista. 2da. Edición. Editorial McGraw – Hill Interamericana. México. 2004.
- GALLART, M. A. (2002b) Veinte años de educación y trabajo. Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- GALLART, M. A. (2003) La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual. En: Tendencias de la educación técnica en América Latina, estudios de caso en Argentina y Chile. París: IPE-UNESCO.
- GALLART, M. A. (2006a) La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa. En: De la Garza Toledo (coord.) Teorías sociales y estudios de trabajo: nuevos enfoques. México: Anthropos – UAM.
- GALLART, M. A. (2006b) La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Buenos Aires: La Crujía.
- GALLART, M. A. (2006c) La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar? Montevideo: Cinterfor -OIT.
- GALLART, M. A., (coord.) (2000) Formación, pobreza y exclusión. Montevideo: CINTERFOR/OIT, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- GALLART, M.A. (2001) La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina. Santiago de Chile: CEPAL-GTZ. Proyecto: Políticas para mejorar la eficiencia y la relevancia del entrenamiento profesional en América Latina y el Caribe. Fase II (también en Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 7, 14, 2001).
- ITCILO – CIF – OIT. Módulo D 5. [Evaluar el logro individual de competencias](#). 2007.
- ITEC Monterrey, Las técnicas didácticas en el Modelo Educativo del ITEC Monterrey. México. 2000.
- JACINTO, C., GALLART M. A., (coords.) (1997) Formación para el trabajo de jóvenes. Buenos Aires: UNICEF Argentina-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- JACINTO, C., M. A. GALLART (1998) La evaluación de programas de capacitación de jóvenes desempleados. Una ilustración de los enfoques evaluativos en los países del Cono Sur. París: IPE- UNESCO.
- JALLADE, J. P. (1998) “La educación superior técnica no universitaria: algunas experiencias europeas y su pertinencia para la Argentina”. En: DELFINO, J.; GERTEL, H., SIGAL, V. (1998). La educación Superior Técnica No Universitaria. Buenos Aires: MCyE, SPU. PP. 33-56.
- KORINFELD, D, Levy, D y Rascován, S. (2013) Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós
- LEVY-LEBOYER, C. (1997) Gestión de las competencias. Ed. Gestión 2000. Barcelona..
- LITWIN, Edith (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires, Paidós.
- MARCELO GARCIA, C. (2002) *La función docente*. Madrid. Editorial Síntesis.
- MARTÍNEZ ALCOLEA, A. Y CALVO RODRÍGUEZ, A; Técnicas para evaluar la competencia curricular; Ed. Escuela Española. Madrid. 1996.
- MEIRIEU, P. (2006) Educar en la incertidumbre. Revista “El Monitor”, N° 9. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- MORENO, J.M. y MARCELO, C. (Coords.) (2006) “La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado” , *Revista de Educación*, monográfico, n° 340 mayo-agosto 2006
- OIT (2005) Recomendación 195. “Recomendación sobre el desarrollo de Recursos Humanos Educación, Formación y Aprendizaje Permanente” Ginebra: OIT. Disponible en [www.cinterfor.org.uy](http://www.cinterfor.org.uy)
- OIT (2010) Trabajo decente y juventud en América Latina 2010. Lima: OIT/Proyecto Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (Prejal)
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., ANGULO, F. y BARQUÍN, J. (1999) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid. Akal
- PERRENOUD, P. (1995) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Morata. Madrid.
- PERRENOUD, PH (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- PERRENOUD, PH (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona. Graó.
- PORTO, A.; DI GRESIA, L.; LÓPEZ ARMENGOL, M. (2004) Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes. Proyecto “Rendimiento de los estudiantes universitarios y sus determinantes”; UNLP.
- POZO, J. I.; MONEREO, C. (2000). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana Siglo XXI.
- RIVAS, A. (2014). Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación. Buenos Aires: Ed. Debate.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2006). La escuela que aprende. Madrid: Ed. Morata.
- WEINBERG P. (2004). Formación profesional, empleo y empleabilidad. Foro mundial de Porto Alegre. Disponible en [www.ilo.org/public/apanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/weinberg](http://www.ilo.org/public/apanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/weinberg)
- ZABALZA, M. (2004) Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos educativos, 6-7 (2003-2004) P. 113-136.

<sup>i</sup> Las fechas pueden sufrir modificaciones o reprogramarse.

