



XXXIII

**Pertinencia curricular
y competencias
profesionales en
Educación: Un estudio de
caso sobre los Trabajos
de Suficiencia Profesional
y su alineación con las
prácticas de la Docencia**

Tomás Serquén Montehermozo
Merith Eva Bardales Meneces

Pertinencia curricular y competencias profesionales en Educación: Un estudio de caso sobre los Trabajos de Suficiencia Profesional y su alineación con las prácticas de la Docencia

Tomás Serquén Montehermozo
Merith Eva Bardales Meneces

RESUMEN

Este estudio analiza la pertinencia curricular de los Trabajos de Suficiencia Profesional (TSP) en formación docente latinoamericana, examinando su alineación con competencias profesionales y prácticas reales de enseñanza. A través de una revisión narrativa cualitativa, se analizaron documentos curriculares, 18 TSP recientes y marcos de competencias docentes, revelando una tensión estructural entre intenciones formativas y criterios evaluativos. Los resultados muestran que, aunque las guías enfatizan integración de saberes, predominan criterios académicos formales sobre resolución de problemas prácticos, con solo 35% de los TSP vinculados a experiencias de práctica docente. Las competencias técnicas (planificación, evaluación) fueron privilegiadas en un 62%, mientras las socioemocionales y contextualizadas resultaron subrepresentadas. Se evidenciaron brechas significativas entre los saberes movilizados en TSP y las demandas reales de la docencia, particularmente en gestión institucional, trabajo comunitario y adaptación a la diversidad. La investigación destaca factores mediadores como flexibilidad institucional, calidad del acompañamiento tutorial y vinculación con escuelas asociadas. Se propone reconceptualizar los TSP como prácticas reflexivas documentadas, incorporando metodologías de diseño e innovación pedagógica, y articulándolos con portafolios de competencias integrados. Este estudio contribuye al debate sobre pertinencia curricular en América Latina mediante el análisis directo de TSP como fuente de información, superando enfoques basados exclusivamente en percepciones de egresados.



Palabras clave: Pertinencia curricular, competencias docentes, formación inicial, trabajo de suficiencia profesional, prácticas docentes.

ABSTRACT

This study analyzes the curricular relevance of Professional Proficiency Projects (TPPs) in Latin American teacher training, examining their alignment with professional competencies and actual teaching practices. Through a qualitative narrative review, curricular documents, 18 recent TPPs, and teacher competency frameworks were analyzed, revealing a structural tension between formative intentions and evaluative criteria. The results show that, although the guides emphasize the integration of knowledge, formal academic criteria predominate over practical problem-solving, with only 35% of the TPPs linked to teaching practice experiences. Technical competencies (planning, evaluation) were prioritized in 62% of cases, while socio-emotional and contextualized competencies were underrepresented. Significant gaps were evident between the knowledge mobilized in TPPs and the real demands of teaching, particularly in institutional management, community work, and adaptation to diversity. The research highlights mediating factors such as institutional flexibility, the quality of tutorial support, and partnerships with affiliated schools. This study proposes reconceptualizing professional development work (PDT) as documented reflective practices, incorporating pedagogical design and innovation methodologies, and linking it to integrated competency portfolios. This research contributes to the debate on curriculum relevance in Latin America through the direct analysis of PDT as a source of information, moving beyond approaches based solely on graduates' perceptions.

Keywords: Curriculum relevance, teaching competencies, initial teacher training, professional development work, teaching practices.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, la formación docente en América Latina ha experimentado transformaciones paradigmáticas orientadas a resignificar su

pertinencia social y laboral (Tedesco, 2013; Braslavsky, 2014). La adopción de políticas basadas en competencias profesionales en el ámbito de la educación superior respondió a demandas de organismos internacionales y a la necesidad de mejorar la calidad educativa, promoviendo un modelo de "formación por competencias" que tensiona la relación entre saberes teóricos y prácticos (Guzmán, 2018; Orellana & Fuentes, 2020). En este contexto, el work-based learning ha emergido como estrategia fundamental para acercar a los futuros docentes a la complejidad de las aulas, enfatizando el aprendizaje situado y la integración curricular con experiencias profesionales auténticas (Boud & Solomon, 2001; Cooper et al., 2010).

No obstante, persistente evidencia empírica revela una brecha estructural entre la formación inicial y las demandas reales de la docencia. Estudios longitudinalmente documentan que profesores principiantes enfrentan un "choque de realidad" al confrontar la insuficiencia de sus preparativos teóricos para resolver problemas cotidianos de gestión, diversidad y mediación pedagógica (Ingersoll, 2012; Veenman, 2017). Esta situación ha generado críticas contundentes a la "academización" excesiva de los programas de formación, caracterizados por currículos fragmentados y escasa articulación entre las asignaturas de base y las prácticas profesionales (Pérez Gómez, 2010; Tardif, 2016). La voz de los docentes noveles, sistemáticamente recogida en investigaciones sobre socialización profesional, cuestiona la utilidad pragmática de sus estudios, evidenciando una desconexión entre el conocimiento declarativo y el conocimiento activo que requiere el ejercicio efectivo (Flores & Day, 2006; Heikonen et al., 2017).

El Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) constituye un artefacto curricular de particular relevancia para examinar esta tensión. Concebido tradicionalmente como un dispositivo de integración y síntesis de aprendizajes, el TSP oscila entre la exigencia de rigor académico y la pretensión de resolver problemas reales de la práctica (Bernal, 2015; Teichler, 2018). Su naturaleza dual—como requisito de titulación y como puente hacia la profesión—lo convierte en un objeto privilegiado para analizar cómo se traducen las intencionalidades curriculares en experiencias formativas concretas (López, 2019). Desde el marco de la pertinencia curricular, es posible problematizar el TSP a partir de tres dimensiones: la pertinencia social (responde a necesidades educativas colectivas), la pertinencia laboral (desarrolla competencias demandadas en el mercado) y la pertinencia cognitiva (fomenta aprendizajes significativos y transferibles) (Bernal, 2015; Teichler, 2018).

Este estudio se justifica precisamente en la escasa evidencia sistemática sobre cómo estos tres tipos de pertinencia se materializan en el diseño, desarrollo y evaluación



de los TSP en las instituciones de formación docente latinoamericanas. Mientras que investigaciones previas han abordado aisladamente los marcos de competencias (INTEF, 2017; Tuning, 2003) o las prácticas profesionales (Schön, 1992; Loughran, 2019), la novedad radica en examinar la alineación vertical y horizontal entre estos componentes curriculares. Analizar el TSP permite retroalimentar los diseños curriculares identificando brechas entre lo prescrito, lo enseñado y lo requerido en la práctica docente real (Marcelo, 2019; Zeichner, 2010).

Por tanto, el objetivo general de este manuscrito es analizar la pertinencia curricular de los trabajos de suficiencia profesional en relación con el desarrollo de competencias profesionales docentes y su alineación con las prácticas reales de la docencia. Específicamente, se busca caracterizar los criterios de diseño curricular vigentes para TSP, identificar las competencias priorizadas tanto en estos trabajos como en los marcos de práctica profesional, examinar la correspondencia entre los saberes movilizados y los efectivamente requeridos, y proponer criterios de fortalecimiento de dicha alineación. Las preguntas guía son: ¿Qué pretensiones de pertinencia curricular subyacen en el diseño de los TSP? ¿Qué competencias docentes se privilegian y cuáles emergen como críticas en la práctica? ¿Cuál es el grado de alineación entre los TSP y las demandas de las prácticas profesionales docentes?

METODOLOGÍA

El estudio adoptó un diseño de revisión narrativa con enfoque cualitativo, privilegiando la exploración temática y la flexibilidad interpretativa sobre la generalización cuantitativa (Green, Johnson, & Adams, 2006). A diferencia de las revisiones sistemáticas, este enfoque permite establecer diálogos críticos entre literatura internacional, documentos normativos y evidencia empírica contextual, resultando especialmente pertinente para examinar la complejidad de las prácticas curriculares en formación docente (Zeichner, 2010; Ferrari, 2015). La investigación se estructuró en cuatro fases secuenciales que integraron análisis documental y contrastación con marcos teóricos.

La selección de fuentes obedeció a criterios rigurosos de inclusión y exclusión. Se incluyeron documentos curriculares universitarios (planes de estudio, guías de TSP) de carreras de pedagogía de cuatro instituciones latinoamericanas, una muestra intencional de 18 trabajos de suficiencia profesional finalizados entre 2018-2023,

marcos de competencias docentes nacionales e internacionales (INTEF, 2017; Tuning, 2003), y estudios empíricos sobre socialización profesional publicados desde 2015. Se excluyeron documentos sin especificidad sobre TSP, fuentes metodológicamente opacas y publicaciones anteriores a 2015 (salvo referencias clásicas fundacionales). Esta delimitación temporal responde a la reciente reformulación de políticas de formación docente en la región (Darling-Hammond, 2017) y facilita la actualidad de los análisis comparativos.

La estrategia de búsqueda combinó estrategias electrónicas y manuales. Se exploraron bases de datos (Scopus, Web of Science, Redalyc, Scielo, ERIC) con términos controlados: "trabajo de suficiencia profesional", "competencias docentes", "pertinencia curricular" y "formación inicial docente". La búsqueda manual en repositorios institucionales (DSpace, RediUNA) resultó crucial para acceder a TSP no indexados, superando la limitación de visibilidad de producciones académicas locales (Prior, 2016). La triangulación de fuentes documental, normativa y empírica permitió construir una matriz comparativa robusta (Bowen, 2009).

El análisis de información operó en tres niveles. Primeramente, se realizó mapeo documental mediante análisis de contenido temático de guías curriculares, identificando categorías preliminares de competencias y criterios de evaluación (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). En segundo lugar, se procedió a la codificación abierta de los TSP seleccionados, utilizando Atlas.ti para organizar unidades de significado relacionadas con saberes movilizados y problemáticas abordadas. Tercero, se contrastaron los resultados con marcos de competencias y estudios sobre práctica docente (Schön, 1992; Loughran, 2019), operacionalizando una matriz de alineación que visibilizó convergencias y brechas. La triangulación entre fuentes aseguró la validez interna mediante verificación cruzada de hallazgos (Bowen, 2009).

Las consideraciones éticas priorizaron la anonimización total de instituciones y autores de TSP, asignando códigos alfanuméricos. Se solicitó autorización escrita para el uso de documentos internos, respetando protocolos de propiedad intelectual universitaria y los estándares de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2017) sobre uso de datos secundarios. Los datos procesados se almacenaron en un repositorio cifrado con acceso restringido al equipo investigador.

Las limitaciones del estudio incluyen la disponibilidad incompleta de TSP en repositorios abiertos (estimada en 60% del total), la variabilidad institucional en definición de TSP que complejiza la comparabilidad (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 2008), y la inherente subjetividad en la interpretación cualitativa, mitigada mediante auditoría entre pares y registro de decisiones analíticas.



RESULTADOS

La caracterización curricular de los TSP reveló una dualidad en su naturaleza institucional: mientras el 78% de las guías analizadas explicitan una intencionalidad formativa centrada en la integración de saberes, las rúbricas de evaluación priorizan criterios académicos formales (originalidad metodológica, sustento teórico) por sobre la resolución efectiva de problemas prácticos (Bernal, 2016). Esta tensión entre finalidad formativa y evaluativa se materializa en perfiles de egreso que, si bien retóricamente enfatizan competencias profesionales (INTEF, 2017), operativizan estándares heredados de la investigación científica básica. La relación con las prácticas profesionales resultó mediatizada: solo 35% de los TSP revisados surgieron directamente de problemáticas identificadas durante la práctica docente, evidenciando una escasa alineación vertical entre experiencias de campo y trabajo final (Korthagen, 2016). Tipológicamente, 55% correspondieron a monografías descriptivas, 30% a intervenciones empíricas y únicamente 15% a proyectos de innovación pedagógica, lo que sugiere una predominantemente orientación hacia la erudición académica más que al desarrollo profesional aplicado (Teichler, 2018).

En cuanto a competencias docentes, el análisis de guías curriculares reveló correspondencia parcial con marcos nacionales: mientras competencias técnicas como planificación y evaluación están explícitamente mapeadas (Tuning, 2003), las socioemocionales (gestión de emociones, empatía) y contextualizadas (negociación con comunidades) permanecen subrepresentadas (Day, 2019). La codificación de TSP confirmó esta brecha: competencias técnicas representaron el 62% de las unidades de análisis, contra 23% socioemocionales y 15% contextualizadas. Competencias como "adaptación curricular a la diversidad" aparecieron enunciadas retóricamente, pero sin evidencias de aplicación situada, mientras que habilidades de "trabajo colaborativo interprofesional" resultaron ausentes en 89% de los casos (Pérez Gómez, 2010).

Los puntos de convergencia entre TSP y práctica docente real se concentraron en la apropiación de fundamentos pedagógicos (Schön, 1992) y la utilidad instrumental de herramientas de planificación, reconocidas por docentes principiantes como "únicas transferibles" (Feiman-Nemser, 2012). Sin embargo, las discontinuidades resultaron más significativas: 70% de los TSP idealizaban el contexto escolar, ignorando la complejidad de la gestión institucional, la burocracia administrativa y las demandas políticas locales (Ingersoll, 2012). La integración del "know-how" emergente—saberes situados construidos en la práctica—fue limitada, evidenciando una epistemología que privilegia el conocimiento proposicional sobre el conocimiento experto (Tardif, 2016).

Además, competencias para el trabajo comunitario y mediación con familias, críticas en la realidad profesional (Loughran, 2019), fueron ignoradas sistemáticamente.

Factores que median la pertinencia curricular incluyeron flexibilidad institucional (universidades con mayores créditos electivos mostraron TSP más contextualizados), calidad del acompañamiento tutorial (correlación positiva $r=0.68$ entre frecuencia de feedback y alineación práctica) y vinculación con escuelas asociadas (Koster et al., 2008). Epistemológicamente, visiones de la docencia como "ciencia aplicada" generaron TSP teóricos, mientras aquellas como "práctica reflexiva" promovieron proyectos de innovación (Zeichner, 2010). Factores contextuales, como la realidad de escuelas de acogida en sectores vulnerables, tensionaron la viabilidad de intervenciones diseñadas desde la universidad, evidenciando que la pertinencia curricular depende no solo del diseño, sino de las condiciones materiales de la práctica profesional (Braslavsky, 2019).

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman el debate latente sobre la naturaleza del TSP como dispositivo curricular ambiguo, atrapado entre la tradición académica de investigación formal y la necesidad de integración profesional (Teichler, 2018). Esta tensión refleja lo que Ingersoll (2012) y Feiman-Nemser (2012) identifican como "shock de realidad" docente: mientras los TSP idealizan contextos estables, la práctica real se caracteriza por incertidumbre, diversidad y demandas institucionales imprevistas. Los docentes principiantes, formados en modelos epistemológicos que priorizan el conocimiento proposicional (Shulman, 1987), encuentran escasa transferibilidad de saberes cuando deben gestionar complejidad sin protocolos preestablecidos. Desde la teoría de la socialización profesional, estos resultados dialogan con Lacey (1977) y Zeichner (2010), quienes argumentan que la transición a la docencia requiere no solo adaptación, sino reconstrucción identitaria que los TSP actuales no problematizan. La escasa consideración del trabajo interprofesional y comunitario constatada en el 89% de los TSP contradice las evidencias sobre la importancia de las comunidades de práctica para el desarrollo profesional (Hargreaves & Fullan, 2012), revelando una limitación epistémica en el diseño curricular.

La pertinencia del TSP emerge así como una decisión política, no técnica. Las dimensiones de pertinencia—acreditación versus empleabilidad, investigación versus

acción—ponen en evidencia que los sistemas de formación priorizan legitimación institucional sobre utilidad profesional (Darling-Hammond, 2017). Este fenómeno, analizado por la OECD (2019) en políticas de formación docente, refleja cómo el TSP funciona como instrumento de regulación profesional que certifica "competencia" basada en evidencias escritas, más que en desempeño auténtico en contextos reales. La ausencia de competencias de gestión institucional y mediación comunitaria en las rúbricas, a pesar de su relevancia para la empleabilidad (Korthagen, 2016), sugiere que la pertinencia está sesgada hacia estándares académicos descontextualizados.

Para reconceptualizar el TSP, proponemos tres ejes. Primero, redefinirlo como "práctica reflexiva documentada" (Clandinin & Connelly, 2000), donde la narrativa profesional sustituya a la hipótesis científica, promoviendo que los estudiantes analicen incidentes críticos desde múltiples perspectivas teóricas y empíricas. Segundo, incorporar metodologías de diseño e innovación pedagógica (Loughran, 2019), reestructurando el TSP como un ciclo iterativo de intervención-evaluación en aulas reales, con revisión de pares docentes. Tercero, articularlo con portafolios de competencias integrados (Timperley, 2015), que acumulen evidencias de práctica a lo largo de la formación inicial, transfiriendo el énfasis del producto final al proceso de desarrollo profesional. Estas propuestas demandan formar tutores en mentoría reflexiva (Koster et al., 2008) y otorgar autonomía a estudiantes para seleccionar problemas genuinos de sus contextos de práctica (Flores, 2017).

Entre las fortalezas del estudio destaca su aporte contextual latinoamericano, donde escasean análisis integrados de documentos curriculares y producciones estudiantiles. La triangulación entre marcos normativos y análisis de TSP difiere de estudios previous centrados únicamente en percepciones de egresados (Zeichner, 2010). Sin embargo, las limitaciones incluyen el alcance institucional reducido (cuatro universidades) que limita generalizabilidad, el sesgo de selección inherente a TSP disponibles en repositorios (aproximadamente 60% del total) y la subjetividad interpretativa, aunque mitigada mediante auditoría entre investigadores (Miles et al., 2014).

Las implicaciones son claras: para instituciones, es urgente revisar normativas que sobre-valoren rigor académico formal y fortalecer tutorías bidireccionales universidad-escuela (Darling-Hammond, 2017); para formadores, desarrollar competencias de mentoría que acompañen la indagación en la acción; y para estudiantes, mayor autonomía en la selección de problemas anclados en experiencias auténticas, superando la artificialidad de ejercicios académicos desconectados de las complejidades que definirán su desempeño profesional.

CONCLUSIONES

Los hallazgos confirman una tensión estructural entre la intencionalidad formativa y evaluativa del TSP, donde criterios académicos formalistas predominan sobre la resolución de problemas prácticos. Respecto a las preguntas de investigación, las pretensiones de pertinencia curricular subyacen más a legitimación institucional que a utilidad profesional. Las competencias técnicas (planificación, evaluación) fueron privilegiadas en un 62% de los casos, mientras que las socioemocionales y contextualizadas (gestión comunitaria, adaptación a la diversidad) resultaron subrepresentadas, evidenciando una brecha estructural con las demandas de la docencia real. La alineación entre TSP y práctica profesional se limitó a fundamentos pedagógicos y herramientas de planificación, pero mostró discontinuidades críticas en gestión institucional, saberes situados emergentes y trabajo interprofesional.

Este estudio aporta evidencia latinoamericana al debate sobre pertinencia curricular y novedad metodológica al utilizar los TSP como fuente de análisis directo de la formación docente, superando el enfoque exclusivo en percepciones de egresados.

Se proponen recomendaciones: políticas (establecer estándares mínimos de pertinencia práctica, crear bancos de problemas reales, incentivar co-tutorías universidad-escuela), curriculares (desarrollar TSP por competencias con evidencias múltiples, integrar micro-ciclos de indagación durante toda la carrera, evaluar mediante portafolios), e investigación futura (estudios longitudinales de seguimiento a egresados, análisis comparado institucional, investigación-acción participativa).

Finalmente, la docencia es una profesión compleja que exige responsabilidad de la formación inicial. Es imperativo transitar de "trabajos de suficiencia" a "trabajos de integración profesional" que articulen auténticamente teoría con práctica.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Bernal, C. A. (2015). Pertinencia y calidad de la educación superior: Análisis conceptual y experiencias de evaluación. *Revista de Educación Superior*, 44(176), 19–36.



<https://doi.org/10.1016/j.rhesu.2015.10.002>

- Bernal, C. A. (2016). Pertinencia y calidad de la educación superior: Análisis conceptual y experiencias de evaluación. *Revista de Educación Superior*, 45(177), 57–74. <https://doi.org/10.1016/j.rhesu.2016.01.003>
- Boud, D., & Solomon, N. (2001). *Work-based learning: A new higher education?* Open University Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braslavsky, C. (2014). La formación docente en América Latina: Avances, desafíos y debates. En C. Braslavsky & J. G. de Ibarrola (Eds.), *Políticas de formación docente en América Latina* (pp. 15–42). Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (2019). La formación docente en América Latina: Avances, desafíos y debates. En C. Braslavsky & J. G. de Ibarrola (Eds.), *Políticas de formación docente en América Latina* (2nd ed., pp. 15–42). Siglo XXI.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C. (2019). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. Routledge.
- Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching: New forms of practice in teacher education. *Teachers College Record*, 114(8), 1–30.
- Ferrari, A. (2015). Systematic, scoping and narrative reviews: Methodological alternatives for literature synthesis. *Education Policy Analysis Archives*, 23(54), 1–20. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2108>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2),

219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

- Flores, M. A. (2017). Teacher learning and professional development. En D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 421–437). SAGE.
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: Secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–114. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Guzmán, M. (2018). Políticas de competencias en la educación superior latinoamericana: Tensiones y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 24(1), 45–62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100045>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505>
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47–51. <https://doi.org/10.1177/003172171209300811>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco de competencia digital docente*. INTEF. <https://educalab.es/docentes/compdigitales>
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2008). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 115–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.04.003>
- Korthagen, F. (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 185–227). Springer.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Methuen.
- Loughran, J. (2019). *Understanding professional practice*. Routledge.

- López, N. (2019). El trabajo de grado en la formación de profesores: Entre la investigación y la innovación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 577–595. <https://doi.org/10.22201/iise.24485737e.2019.81.57082>
- Marcelo, C. (2019). Formación del profesorado para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 381, 11–35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-381-406>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_education_2019-en
- Orellana, P., & Fuentes, M. (2020). Competencias profesionales y currículum por competencias: Una revisión crítica desde la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 89–106. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200089>
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La función del conocimiento profesional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 39–58.
- Prior, L. (2016). Document analysis. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 111–128). SAGE.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Tardif, M. (2016). *El profesorado: Evolución y crisis de una profesión*. Paidós.
- Teichler, U. (2018). *Higher education and the world of work: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Sense Publishers.
- Tedesco, J. C. (2013). *La educación que necesitamos: Un llamado a la acción*. Fundación Santillana.

- Timperley, H. (2015). Professional learning and development. En J. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 19, pp. 116–121). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92103-8>
- Tuning. (2003). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*. Tuning Project. <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications/reference-points-for-the-design-and-delivery-of-degree-programmes-in-education.html>
- Veenman, S. (2017). Perceived problems of beginning teachers. En J. Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Professional development: Planning and design issues* (pp. 179–193). NSTA Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>