

## *Evaluación del conocimiento didáctico sobre formación de la persona y valores trascendentes en un grupo de profesores de ciencias sociales*

**Juan Gabriel Perilla Jiménez<sup>1</sup> y María Eugenia Guerrero Useda<sup>2</sup>**  
*jgperillaj@gmail.com      megurrero@ucatolica.edu.co*

Recibido: octubre 24 de 2009

Arbitrado y aceptado: diciembre 14 de 2009

### **Resumen**

En el artículo los autores reportan la evaluación del conocimiento didáctico del contenido de un programa de formación humanística que aborda la enseñanza de dos complejas categorías conceptuales: *formación de la persona y valores trascendentes* <verdad, bien y belleza>. La evaluación se adelantó con el grupo de diseñadores de un curso y una cartilla dirigida a docentes de instituciones de educación básica que se ocupan del desarrollo moral de los estudiantes de los grados 6°, 7°, 8° y 9° en los términos definidos en los estándares de competencias ciudadanas adoptados en el 2004 por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

**Palabras clave:** conocimiento pedagógico del contenido, material de enseñanza, educación en valores, valores espirituales.

## *Evaluation of Pedagogical Content Knowledge of the transcendent values in a group of social science teachers*

### **Abstract**

This report really presents well the third stage of the project evaluation of the impact of a program of formation humanistic searching person and beauty in a group of professors of basic and half education, which has been favored by the International Federation of Catholic Universities (FIUC) and the Catholic University of Colombia. The document presents the end evaluation of the impact of the program of humanistic formation that you implements in the mark of the development of the first two phases of this investigation project.

**Key words:** Pedagogical content knowledge, instructional material evaluation, humanistic formation, teaching of virtues.

---

<sup>1</sup> Evaluador externo, investigador y asesor de proyectos en educación y pedagogía. Magister en docencia de la química y Licenciado en química de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

<sup>2</sup> Directora General de Investigaciones de la Universidad Católica de Colombia. Ph.D. en ciencias físicas y matemáticas, física y Licenciada en la enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Estatal de Moldava. Investigadora y asesora en gestión y evaluación de proyectos de investigación y desarrollo.

## Introducción

En el Foro Mundial sobre Educación, adelantado en Dakar hace una década, se evidenció que la mayoría de países del mundo había avanzado garantizando el acceso de los menores a la educación primaria; sin embargo en lo referente a la calidad del aprendizaje, la adquisición de valores humanos y las competencias básicas, para la fecha, se mantenía gran divergencia entre las aspiraciones y necesidades de los individuos, y las de la sociedad (UNESCO; 2000, p. 8). Con razón, intelectuales contemporáneos de la talla de JUAN PABLO II (1991), CHOMSKY (1996), GARDNER (2006), KRISTJÁNSSON (2006), y BENEDICTO XVI (2009) desde diferentes escenarios han convocado a la sociedad y sus instituciones a encaminar su esfuerzo en potenciar el desarrollo de valores humanos, siendo básicos: la verdad, el bien y la belleza.

Recuperar la formación de la persona como objetivo del acto educativo demanda la incorporación al currículo de todos los niveles de formación – desde la educación primaria, hasta la educación terciaria- de espacios para el desarrollo moral. En coherencia con esta aspiración, el MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL de Colombia al concretar los estándares básicos de competencias define el desarrollo moral como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (2004, pp. 11-13); y señala para los grados primero a once, la necesidad de potenciar tres grupos de competencias así:

- a) La convivencia y la paz, que se basan en la consideración de los demás y de manera especial, en la consideración de cada persona como ser humano.
- b) La participación y la responsabilidad democrática orientadas a la toma de decisiones en diversos contextos, respetando tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

c) La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias reconociendo la enorme diversidad humana y teniendo como límite, los derechos de los demás.

Ahora, si se considera que un programa de formación humanística debe tener como objeto la formación de la persona, pues su campo específico consiste en indagar, trabajar y expresar quién es la persona humana y cuál es el sentido de su quehacer y de sus relaciones (HURTADO y otros; 2009) y si se diseña un currículo para lograr esta meta, es posible que surjan proyectos como el desarrollado entre el 2007 y el 2008 en la Universidad Católica de Colombia<sup>3</sup>.

El proyecto encaminado a evaluar el impacto de un programa de formación humanística en un grupo de profesores de la zona episcopal del Espíritu Santo de la ciudad de Bogotá se ejecutó en tres fases: planeación y diseño del programa; implementación del programa y elaboración de material educativo <cartilla>; y finalmente, evaluación del impacto del programa de formación. Este artículo presenta los resultados de una evaluación de conocimiento didáctico de contenido, adelantada con el grupo de investigadores y docentes que diseñó el programa y la cartilla.

## Del saber necesario para la enseñanza

Cuando se perfila un programa de formación, entendido éste como el diseño curricular de las unidades de enseñanza y del material de instrucción; los diseñadores deben conocer bien cuál es el objetivo del material, qué es lo que resultara fácil o difícil de aprender para los alumnos, cuáles son las concepciones alternativas más comunes en ellos, y cómo organizar, secuenciar, presentar y evaluar el

<sup>3</sup> Proyecto desarrollado con el auspicio del Centro Coordinador de la Investigación de la Federación Internacional de Universidades Católicas y el apoyo académico de la Universidad Católica de Colombia.

contenido para atender tanto los diversos intereses y capacidades de los alumnos, como las expectativas sociales.

El conjunto de saberes que debe dominar el docente, para hacer que el acto educativo sea aceptable, en los términos a que se refiere Katarina TOMASEVSKY (2005) en el documento sobre las obligaciones de los derechos humanos, es lo que SHULMAN denomina conocimiento pedagógico del contenido<sup>4</sup>.

En un cuarto de siglo la noción de conocimiento pedagógico del contenido ha logrado trascender los programas de formación de docentes, especialmente los de formación de docentes de matemáticas, física y ciencias naturales. La noción introducida por SHULMAN, además de facilitar la concreción de las competencias del docente, permite reorientar el discurso educativo que estaba fuertemente encauzado al aprendizaje, abandonando el discurso sobre la enseñanza.

Según SHULMAN (2005, pp. 9-10), para que los alumnos aprendan, el acto educativo del docente debe fundarse en siete clases de conocimiento, así: del contenido, didáctico general, didáctico del contenido, del currículo, sobre los alumnos y sus características, de los contextos educativos, y finalmente, de los objetivos, finalidades y los valores educativos. Estas clases de conocimiento, entran en escena antes, durante y después del acto educativo, en unos momentos de manera simultánea, y en otros, por separado.

<sup>4</sup> El conocimiento pedagógico del contenido es una noción construida en 1986 por SHULMAN. Comprende el conjunto de saberes que van desde las formas más eficaces de representación de una idea, las analogías más poderosas, los esquemas, ejemplos, explicaciones y demostraciones más útiles para representar y formular un tema, para hacerlo comprensible al aprendiz (SHULMAN; 1986, p. 9). Completas revisiones sobre el desarrollo e impacto de la noción construida por SHULMAN pueden consultarse en los artículos de LOEWENBERG, HOOVER y PHELPS (2008) y de BARRETT y GREEN (2009).

Por ejemplo, cuando se diseña el material para la enseñanza, es de especial relevancia el conocimiento didáctico del contenido. Esta clase de conocimiento le permite al docente ordenar, representar y adaptar los contenidos de enseñanza en relación con las capacidades e intereses de los alumnos. El nivel de conocimiento didáctico del contenido, hace la diferencia entre el experto conocedor de un tema, y el maestro que es capaz de enseñarlo de tal forma que sea aceptable para el aprendiz<sup>5</sup>. En términos de GARRITZ (2006), se espera del docente, no sólo un conocimiento a nivel de experto del contenido de la instrucción, sino de cómo se enseña y cómo se aprende ese contenido de forma efectiva y significativa.

Ahora bien, cuando el acto educativo propende por la formación integral de los educandos dentro de un programa de formación como el propuesto por HURTADO (2007) en el proyecto del cual resulta el contenido que fue sometido a evaluación en la investigación reportada, se amplía la demanda de saberes y destrezas para el docente y las calidades, esperadas para el material de enseñanza.

Es de señalar que el conocimiento didáctico del contenido demanda del docente y del diseñador del material de enseñanza la comprensión de los momentos históricos que han permitido depurar y construir la categoría conceptual que es objeto de enseñanza.

Para el maestro, es importante conocer cómo, en qué contexto y con qué propósito se incorpora un contenido al currículo de la educación pública, que efectos ha tenido la incorporación de ese contenido y en que contextos pedagógicos, es más o menos adecuada su enseñanza. Cuando se trata del diseño de material de enseñanza para ser implementado por otros docentes y en

<sup>5</sup> Recientemente las investigaciones sobre el conocimiento profesional del docente se ocupan del maestro experto y del pensamiento del maestro. Al respecto se destacan los trabajos de MARGUERITE ALTET, LÉOPOLD PAQUAY Y PHILIPPE PERRENOUD en Francia.

diferentes contextos educativos es necesario conocer sobre la dotación y los recursos didácticos disponibles. Verificar si en las bibliotecas de la localidad o de la institución se encuentran las obras de los autores citados y recomendados en el contenido determina el nivel de detalle, la extensión y los recursos didácticos que terminan incorporándose o no al material.

### La formación de la persona como contenido curricular

Dos clases conceptuales enmarcan el *Programa de Formación Humanística adelantado* en la Universidad Católica de Colombia entre el 2007 y el 2008. La primera se refiere a la formación de la persona y la segunda a los valores trascendentes <verdad, bien y belleza>.

Hace parte del conocimiento didáctico del contenido *formación de la persona* estar al tanto de los enfoques pedagógicos que reivindicán esta categoría conceptual<sup>6</sup>, así como sobre las doctrinas que le son adyacentes<sup>7</sup>.

En cuanto contenido de enseñanza, la *formación de la persona*, es un tópico complejo. No sólo por no haber permanecido continuamente en el currículo oficial, como es el caso de la teoría de conjuntos, o la estructura de la célula; sino por las distintas funciones que le han sido otorgadas en el sistema educativo público. Recuérdese la Tercera República francesa en la que la enseñanza de los valores estaba en función de la instauración de un nuevo orden moral, situándola en la escuela primaria (DURKHEIM; 2000, pp. 275-287), no por tratarse de una enseñanza elemental, sino para aprovechar la plasticidad cerebral de los menores.

<sup>6</sup> Fundamentalmente BUBER (1985), FREIRE (1986) y MOUNIER (2001).

<sup>7</sup> PERESSON (1998) y MARITAIN (2007).

El proyecto evaluado asume que la esencia de la educación es la formación de las personas para preparar nuevos ciudadanos, creativos, abiertos al mundo, participativos, responsables y críticos. También se asume, la educación como acto moral, por el carácter de perfectibilidad del ser humano y que la tarea de educar atiende a la capacidad intelectual y volitiva que le permita al hombre irse haciendo dueño de sí (HURTADO y otros; 2009, p. 15)

### Los valores trascendentes y su enseñanza

La segunda categoría conceptual que pretendió desarrollar el programa evaluado es la de los valores trascendentes <verdad, bien y belleza>, que surgen de dos intervenciones sobre la tarea urgente de la educación de los papas Juan Pablo II (1991)<sup>8</sup> y BENEDICTO XVI (2009)<sup>9</sup>.

Cabe anotar, que en el material evaluado, las nociones de valores y de virtudes se encuentran traslapadas. Se anota por ejemplo, que la virtud es una disposición habitual a obrar bien en sentido moral, puesto que se trata de una disposición o capacidad adquirida por el ejercicio y el aprendizaje. La virtud es una cualidad de la voluntad que supone un bien para uno mismo y para los demás (HURTADO y otros; 2009, p. 9). La noción de virtud, su taxonomía y el enfoque de enseñanza explícitos en el material evaluado son tomados del discurso de ISAACS (2003, pp. 31-47), quien para su enseñanza distingue entre virtudes teológicas – infusas- y virtudes humanas – adquiridas-. Estas últimas pueden ser objeto de enseñanza.

<sup>8</sup> Al respecto la carta encíclica *Centesimus annus* del primero de mayo de 1991 anota textualmente que es necesario esforzarse por implantar estilos de vida, a tenor de los cuales la búsqueda de la verdad, de la belleza y del bien, así como la comunión con los demás hombres para un crecimiento común sean los elementos que determinen las opciones del consumo, de los ahorros y de las inversiones.

<sup>9</sup> Al respecto el capítulo cuarto de la Carta Encíclica *Caritas in Veritate* del 29 de junio de 2009.

De otra parte, los valores son entendidos como cualidades independientes de los objetos, siendo posible jerarquizarlos según cinco criterios definidos por el SHELER: durabilidad, divisibilidad, fundación, profundidad, y relatividad (FRONZINI; 1977, p. 5). En la jerarquía axiológica de SHELER son los valores espirituales los que determinan las cualidades estéticas (lo bello), jurídicas (lo justo) e intelectuales (la verdad) de los objetos.

Si bien, en términos pedagógicos, no resulta lo mismo fortalecer una disposición innata del individuo, que enseñar al aprendiz a reconocer y apreciar las cualidades de las cosas; es claro que el valor y la virtud se complementan, así como el intelecto y la voluntad. Por lo tanto, al iniciar la enseñanza, ya sea sobre los valores o sobre las virtudes, es sensato aclarar que se trata de nociones diferentes<sup>10</sup>, aunque complementarias; y que por lo tanto desde las taxonomías es necesario diferenciar unas de otras, aprovechando su cercanía para establecer relaciones y correlaciones que podrían ser de gran valor pedagógico.

## Metodología

Parar valorar el impacto del programa desde los diseños curriculares que se desprenden de este – el curso de extensión y la cartilla- se constituyeron las representaciones del contenido en los docentes<sup>11</sup> e investigadores

<sup>10</sup> Es oportuno recordar que el material de enseñanza está dirigido a docentes y que el dominio conceptual de las nociones que enseñar hace parte del conocimiento básico del profesional de la enseñanza.

<sup>11</sup> La Representación del Contenido es una herramienta metodológica propuesta por LOUGHRAN, BERRY y MULHALL (2006) para apoyar la documentación del nivel de dominio de los saberes que integran el Conocimiento Pedagógico del Contenido. Cabe anotar que este desarrollo metodológico ha sido validado para construir representaciones en docentes de ciencias naturales y matemáticas alrededor de núcleos conceptuales básicos. En este proyecto, la Representación del Contenido es transferida al ámbito del dominio de unidades conceptuales propias de las ciencias sociales y humanas.

participantes. Esto se hizo aplicando el constructo definido como conocimiento didáctico del contenido, para lo cual se diseñaron e implementaron encuestas, escalas de actitudes (escalas Likert) y entrevistas estructuradas con los investigadores y los docentes participantes del programa.

Mediante las respuestas proporcionadas por el grupo con el cual se desarrollo el cuestionario se buscó información necesaria para los propósitos de la investigación. Después se aplicaron pruebas tipo Likert<sup>12</sup>, las que desde el punto de vista aritmético son escalas sumatorias en las que el puntaje que alcanza cada individuo en la actitud auscultada, se obtiene mediante la suma promedio de las puntuaciones dadas a las respectivas proposiciones.

Como ya se ha anotado, la investigación se restringe a las representaciones del contenido según lo señalado por LOUGHRAN (2006), para lo cual mediante un cuestionario se documentan las ideas del docente en relación con los contenidos. Con este cuestionario se documentan aspectos tales como la relevancia dada a los objetivos de enseñanza, las concepciones alternativas de los alumnos, las dificultades de aprendizaje; la secuenciación de los contenidos, el empleo de analogías y ejemplos, las formas y estrategias didácticas de abordar el entramado de ideas centrales de la enseñanza, entre otros.

## Resultados

Todos los instrumentos de recolección de información fueron contestados por los facilitadores del curso y los autores de la cartilla. El primer cuestionario, cuyas preguntas se presentan en la Tabla 1, se analizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

<sup>12</sup> Son pruebas para reconocer actitudes, al igual que las escalas THURSTONE y de GUTTMAN (BRIONES, 1988).

Altamente Deseable (AD: 5) Si en la respuesta se nombraban más de 6 aspectos o sub categorías asociadas a un tópico.

- Deseable (D: 4) Si en la respuesta se está entre 4 y 5 sub categorías.
- Medianamente Deseable (MD: 3) cuando sólo se tenían en cuenta 3 sub categorías.
- No Deseable (ND: 1) cuando se encontraron 2 sub categorías o menos.
- No sabe/ No responde (NS/ NR: 0) cuando no se mencionó ninguna de las sub categorías especificadas.

Para las primeras seis preguntas de este instrumento, se evidenció acuerdo entre los diseñadores, con una tendencia a lo altamente deseable. Entre tanto, frente a la pregunta 7, también hay coincidencia, pero hacia lo no deseable. Todos los encuestados, manifestaron en el cuestionario abierto, no estar adelantando proyectos de aula en formación de la persona.

TABLA 1. Preguntas del primer cuestionario

Pregunta
1. ¿Ha participado usted en algún programa de formación de la persona durante los últimos dos años?
2. Indique que entiende por formación de la persona
3. ¿Considera importante la formación de la persona en la realidad social actual?
4. ¿De quién considera debe ser la responsabilidad de la formación en valores de los niños, niñas y jóvenes?
5. ¿Si en la institución educativa donde labora, se organizara un grupo para preparar un programa de formación de la persona usted participaría en su diseño y ejecución?
6. ¿Usted ha elaborado algún proyecto educativo relacionado con la formación de la persona durante los últimos dos años?
7. ¿Actualmente desarrolla algún proyecto educativo o pedagógico en formación de la persona?

El segundo instrumento que mediante una Escala Likert buscó establecer la correlación entre las nociones y concepciones contenidas en la cartilla y las de los autores de la misma, también evidenció correlación deseable (que

corresponde a 4, en la escala de 1 a 5) para las nociones de formación de la persona y educación como acto moral.

El tercer instrumento asociado al tópico denominado valores trascendentes <verdad, bien y belleza>, centrado en la valoración del conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento sobre los alumnos y sus características y el conocimiento de los contextos educativos estuvo compuesto por veintinueve preguntas (La Tabla 2 presenta las preguntas generales que integraron este instrumento, cada pregunta general se hacía específica para los valores objeto de enseñanza).

Al analizar las respuestas al instrumento se encontró que las preguntas relacionadas con el conocimiento didáctico del contenido y con el conocimiento sobre los alumnos y sus características sólo fueron respondidas por la tercera parte de los encuestados. Sobre este aspecto se profundizó en una entrevista adelantada con los docentes que participaron del desarrollo del programa evaluado.

TABLA 2. Preguntas base para determinar la representación del contenido

Pregunta
¿Por qué es importante para los estudiantes analizar y discutir sobre esta idea?
¿Qué conocimientos sobre historia, epistemología y filosofía de esta idea conoce?
¿Cuáles son las dificultades y limitaciones de los alumnos con esta idea?
¿Cuáles son las dificultades y limitaciones con la enseñanza de esta idea?
¿Qué procedimientos empleó para que los alumnos se comprometieran con la idea?
¿Qué formas empleó para evaluar el entendimiento de los alumnos sobre la idea?
¿Qué páginas de internet recomendó a los alumnos que consultaran para esta idea?

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos empleando los tres instrumentos se concluye lo siguiente:

- i. Se ha contribuido a mejorar, en los docentes que participaron en el diseño del contenido, el dominio conceptual de constructos asociados a la formación humanística.
- ii. Los resultados obtenidos llevan a concluir que el aporte del programa de formación humanística “*Persona buscadora de verdad bien y belleza*”, tuvo mayor énfasis en el saber conceptual de los docentes, y menos en el saber procedimental, que en este caso se evidenciaría en el conocimiento didáctico. Este resultado coincide con lo constatado en la séptima pregunta del primer cuestionario, de donde se infiere que ninguno de los proyectos de aula que fueron formulados durante el curso, fue ejecutado.
- iii. El impacto del programa sobre el conocimiento pedagógico del contenido en los docentes participantes del curso de extensión fue mínimo. La valoración de la Representación del Contenido señala poco trabajo en los componentes didácticos de los constructos formación de la persona y valores trascendentes.

## Recomendaciones

La intención del proyecto fue ambiciosa. Respecto al desarrollo moral, cómo contenido de enseñanza, son pocos los recursos a los cuales tiene acceso el docente de las instituciones de educación básica, incluso en las bibliotecas universitarias de la ciudad el material es escaso. Por lo tanto la cartilla era un recurso necesario.

Al considerar el limitado acceso de los docentes, usuarios del material, a las fuentes referenciadas en la cartilla, o bien porque el

material no está en las instituciones o por que el docente no domina los estatutos epistemológicos, es necesario ampliar las ayudas didácticas de la cartilla.

Desde la Universidad Católica se deben impulsar los proyectos de formación humanística. Trabajar en la conceptualización de categorías tales como formación de la persona, educación integral, educación como acto moral, formación en valores, desarrollo de virtudes propiciará el desarrollo de material de enseñanza y elevará conocimiento pedagógico de los docentes en relación con estos temas.

La investigación sobre la enseñanza de los valores y las virtudes en los diferentes niveles de formación debe incorporarse a la agenda científica de los grupos académicos adscritos a los departamentos de ciencias sociales y humanidades en las universidades.

## Bibliografía

- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold y PERRENOUD, Philippe. *La formación de profesionales de la enseñanza*. Diada Editora: España, 2007. ISBN 978-84-96723-06-1
- BARRETT, D. y GREEN, K. Pedagogical content knowledge as a foundation for an interdisciplinary graduate program. En: *Science Educator* [en línea], spring 2009, vol. 18, No. 1, pp. 17-28. ISSN 1094-3277. Disponible en: <http://www.nsela.org/>.
- BENEDICTO XVI. *Carta Encíclica Caritas in Veritate* [En línea]. Roma, el 29 de junio del año 2009. Disponible en: [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/encyclicals/](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/)
- BENEDICTO XVI. *Nuevas tecnologías, nuevas relaciones. Promover una cultura de respeto, dialogo y amistad*. Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales. Vaticano: enero 24 de 2009. Disponible en: <http://www.vatican.va/>
- BRIONES, Guillermo. *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicados la educación y a las ciencias sociales. Programa interdisciplinario de investigación en educación. Modulo 3*. ICFES : Bogotá, 1988, 150 p.

- BUBER, Martín. *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica. Breviario, 1985.
- DURKHEIM, Émile. La enseñanza de la moral en la escuela primaria. En: *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, abril- junio de 2000, No. 90:275-287.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilian Ronzoni. Siglo XXI: México, 1986, 151 p.
- FRONZINI, Risieri. *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Fondo de cultura económica, 1977, 5 p.
- GARDNER, Howard. *Las cinco mentes del futuro*. Paidós: Barcelona, 2006, 256 p.
- GARRITZ RUÍZ, Andoni y TRINIDAD VELASCO, Rufino. El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia. En: *Educación Química; 2006: 17(1)*, pp. 236-263. ISSN 0187-893X.
- GUERRERO USEDA, Maria Eugenia. *Diseño e implementación de un programa profesoral para fomentar virtudes y valores en jóvenes de la educación básica*. Universidad Católica de Colombia: Bogotá, 2009, 4 p.
- HURTADO MORALES, Lina. *Persona buscadora de verdad, bien y belleza*. Documento de trabajo Universidad Católica de Colombia: Bogotá, 2009.
- ISAACS, David. *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Ediciones Universidad de Navarra, 2003.
- KRISTJÁNSSON, Kristján. Teaching Emotional Virtue: A Post-Kohlbergian Approach. En: *Scandinavian journal of Educational Research*, diciembre de 2000: 44(4), pp. 405- 422.
- KRISTJÁNSSON, Kristján. Justified self –esteem. En: *Journal of Philosophy of Education*; agosto de 2007, volumen 41, número 2, pp. 247-261.
- LOEWENBERG BALL, Deborah; HOOVER THAMES, Mark y PHELPS, Geoffrey. Content Knowledge for Teaching: What makes it special? En: *Journal for Teacher Education*, diciembre de 2008, 59(5): 389-407.
- LOUGHRAN, John; BERRY, Amanda y MULHALL, Pamela. *Understanding and developing scienceteachers pedagogical content knowledge*. Monash University: Australia. 2006. ISBN 90-77874-23-2.
- MARITAIN, Jacques. Traducción de Juan Miguel Palacios. *Reflexiones sobre la persona humana*. Ediciones encuentro: Madrid, 2007, 35 p.
- MINISTERIO, DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Formar para la ciudadanía si es posible*. Estandares de basicos de formacion Ciudadana. MEN: Bogotá, 2004.
- MOUNIER, Emmanuel. *Personalismo*. Nueva América. Serie Constelación, 2001.
- PAULUS, Ioannes, PP. II. *Veritatis splendor* a todos los Obispos de la Iglesia Católica sobre algunas cuestiones fundamentales de la Enseñanza Moral de la Iglesia. Roma, agosto de 1993.
- PERESSON TONELLI, Mario Leonardo. *Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer milenio*. Indo-American Press: Bogotá, 1998, 149 p.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. En: *Educational Researcher*, marzo de 1986, 15(2): 4-14.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En: *Profesorado. Revista cirriculum y formación del profesorado*, 2005, 9(2): 1-30.
- TOMASEVSKY, Katarina. Globalizing What: Education as a Human Right or as a Traded Service? En: *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 2005, 12 (1): 1-78. *Academic Search Premier, EBSCOhost*. Consultado el 26 de septiembre de 2009. Disponible en: <http://web.ebscohost.com/ehost/>
- UNESCO. *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro mundial sobre la educación. UNESCO: Dakar, abril de 2000, 79 p.