

Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes

J. C. Tovar-Gálvez¹; G. A. García Contreras²

¹*Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Antonio Nariño,*

²*Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Antonio Nariño*

RESUMEN

La investigación que se reporta tiene como objetivo caracterizar la práctica de 100 docentes de la Universidad Antonio Nariño (Bogotá-Colombia) en cuanto a lo didáctico, para desde allí proponer procesos de formación o perfeccionamiento generales para los docentes. Así, con un enfoque cualitativo (descriptivo-interpretativo) y a través de la observación directa y no participativa, se recolecta información para analizar la práctica docente a través de las categorías: a) aspectos previos, b) tipos de conocimientos-aprendizajes, c) evaluación, d) estrategias de enseñanza, e) participación en el desarrollo del currículo, f) investigación en el aula. Se evidencia que hay avances en la innovación en las estrategias de enseñanza, pero falencias profundas en las estrategias de evaluación; inclusión de los estudiantes en el desarrollo de los temas, pero no en la estructuración de los procesos curriculares; no se evidencia la investigación en el aula. Como perspectivas se plantea que la investigación educativa y los procesos de perfeccionamiento de docentes universitarios aborden los aspectos epistemológicos disciplinares, los cuales en combinación con teorías del aprendizaje, permitan construir modelos didácticos específicos en cada área.

Palabras Clave: docencia universitaria, práctica docente, didáctica, formación docente, educación superior.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Problema

La práctica docente es objeto de estudio, en tanto es uno de los procesos esenciales en la formación de profesionales, en la constitución de la identidad y calidad de las instituciones de educación superior y en la producción de conocimiento (Maciel, 2003; García, Loredó y

Carranza, 2008). Así, el rol del docente es tal, que se le adjudica el objetivo de lograr que sus estudiantes sean cada vez más autónomos hasta ser proficientes a nivel profesional (Villarrol, 2003); su asunción como profesional y práctica debe ser consecuente con los contextos sociales y académicos (Mérida 2006; Lúquez, Sansevero & Reyes, 2007); y así mismo su deber supera la mera exposición de conceptos y se adentra a la investigación en al aula, sobre su propia práctica pedagógica y didáctica (Sancho, 2001; Campos, 2002; Más, 2011).

La búsqueda de la transformación de la universidad conlleva a, entre muchos aspectos, reflexionar sobre la práctica docente, en términos de buscar el desarrollo profesional o perfeccionamiento del docente universitario. Así, la docencia una vez más es vista como un campo profesional, el cual no se puede cubrir con esporádicos y pre-fabricados cursos de actualización, sino que requiere de normativa, de acercamiento al docente para determinar sus necesidades, de formación participativa permanente, de espacios para reflexionar sobre la propia práctica antes que de presentación de recetas o de colecciones de “técnicas pedagógicas” y de inversión por parte de las universidades para lograr dicha transformación (Espinoza y Pérez, 2003; Tovar-Gálvez, 2011).

1.2. Revisión de la literatura

Algunos antecedentes sobre la docencia universitaria muestran que, por ejemplo, en el Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- se han suscitado diversos debates, pero así mismo reflexiones y procesos de transformación autónoma; como es el caso reportado por Rodríguez (2007) en el que docentes de la Universidad Pablo de Olavide reconocen el contexto, para a partir de allí cuestionar su práctica centrada en la transmisión de información técnica, y para finalmente decidir la transformación de su práctica hacia procesos activos, participativos y de construcción.

En el sentido anterior, la investigación de Verginca (2010) reporta las falencias que los mismos docentes de la Universidad de Bucarest identifican en su práctica: a) con 35% la escasez de medios, b) con 27% la falta de formación pedagógica y la falta de orientación por parte de la Universidad, c) con 16% el elevado número de estudiantes, d) con 8% la falta de motivación de los estudiantes, e) con 6% la falta de tiempo para desarrollar los programas, f) con 5% los estudiantes sin conocimientos previos básicos, g) con 3% aspectos como cansancio y sobrecarga

de trabajo. Así mismo, Castilla (2011) muestra cómo en 9 universidades andaluzas se han implementado procesos de formación docente, basados en la réplica de otras instituciones, sin lograr lo esperado; por ello argumenta la necesidad de que las universidades establezcan sus modelos para la formación docente, apuntando al EEES, pero desde su contexto.

Por otro lado, el de América Latina, al parecer el tema del rol y la formación del docente universitario está más ligado a la búsqueda de una identidad o una nueva conceptualización de la universidad en la región, que tal vez no niega los procesos globalizantes, pero que sí pide una independencia ideológica y pedagógica del resto de regiones (Cardelli y Duhalde, 2001; Medina, Domínguez y Ribeiro, 2011). Así, para Pinto (2001) la transformación de la práctica docente debe superar la mera instrumentación y debe remitirse a los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la educación que han impuesto ciertas ideologías y ciertas prácticas asumidas de manera a-crítica, para buscar así una verdadera ruptura pedagógica dirigida hacia la construcción conjunta, responsable y transformadora del contexto regional.

En la misma línea sobre la fundamentación de la docencia universitaria, para Soto (2009) el rol del docente debe ser dirigido hacia las nuevas visiones de la universidad latinoamericana, poniendo de relieve la dimensión de responsabilidad social-ética-científica, siendo este un perfil complejo, que le trasciende del “dictar clase” (aspecto privilegiado por muchas universidades) al formar ciudadanos y profesionales, a la producción de conocimiento que transforme su práctica y el contexto social, y a ser transformador de la misma universidad.

1.3. Propósito

Con todo lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo presentar un proceso de investigación cualitativa que analiza la práctica docente universitaria, en su dimensión didáctica, a partir de los registros obtenidos durante la observación directa de la práctica de profesores, en cuatro facultades de la Universidad Antonio Nariño, en Bogotá, Colombia. Lo didáctico es estudiado a partir de la definición de seis categorías: a) aspectos previos b) metodologías de evaluación, c) tipos de conocimiento, d) estrategias de enseñanza, e) participación en el currículo, f) investigación en el aula. El análisis de las categorías, se hace teniendo como referente de evaluación, el modelo positivista-conductista y el modelo constructivista (Tovar-Gálvez y García, 2012).

La finalidad de realizar esta investigación, es que a partir del reconocimiento de la dimensión didáctica de la práctica de los profesores, se formulan procesos y programas necesarios para el perfeccionamiento o cualificación de los docentes de la Universidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

La Universidad Antonio Nariño, en Bogotá, Colombia, en busca de la mejora de la calidad de los procesos educativos, proyecta la construcción de la política de excelencia docente, a partir de la cual se plantea el perfil docente que requiere la universidad y con ello los procesos y programas de perfeccionamiento y formación permanente que necesitan sus docentes. Para llegar a tal objetivo, la Universidad se plantea la necesidad de reconocer las características de sus docentes, para desde allí plantear de manera coherente lo que se requiere para cualificar los procesos de enseñanza.

Una primera fase en el reconocimiento del contexto de la enseñanza universitaria, se selecciona un grupo de 100 profesores de las facultades de Educación, Psicología, Administración y Ciencias de la Salud, quienes cumplen con el criterio de tener una antigüedad mínima de dos años de vinculación a la universidad, a quienes en primera instancia se aplican un conjunto de test que dan cuenta de la dimensión psicológica del perfil docente, en términos de personalidad, motivación psico-social y representaciones de su profesión.

En una segunda etapa, del total de 100, se seleccionan 45 profesores de las cuatro facultades al azar, a quienes se hace observación directa de sus clases en 3 ocasiones durante el semestre (haciendo registros descriptivos densos en diarios de campo), además de entrevistas a profundidad. El análisis de la práctica docente es la parte de la investigación que aquí se reporta. El estudio a profesores de otras facultades y otras sedes de la Universidad en el país, constituyen próximas fases para ampliar la base de datos y el panorama de reconocimiento de los perfiles docentes y necesidades.

2.2. Materiales e instrumentos

- Diarios de campo

El diario de campo se asume como una forma de registro en el que se describe a profundidad un evento o situación. Aunque existen diversas tendencias o formas de realizar diarios de campo, aquí se opta por una en la que tan sólo se busca describir de manera exhaustiva lo observado por quienes investigan, sin hacer notas, observaciones, inferencias o suposiciones, con el objetivo de tener una imagen muy aproximada de los hechos, la cual reconstruirá en su mente cualquier persona que lea el diario de campo. Las reflexiones, inferencias, análisis o interpretaciones son un proceso a realizar en un segundo momento; para este caso, para la contrastación y el análisis de la información.

- Entrevistas estructuradas

A partir del panorama general que muestran las observaciones directas de las clases de los profesores, se genera un conjunto de temas a profundizar de manera particular, por lo que se estructura una entrevista, en la que se recolecta información sobre la forma en que los profesores describen los procesos educativos que orientan, sobre cómo asumen la docencia y como se sienten en dicho proceso.

- Tratamiento de la información

La información descriptiva es recolectada y procesada a través del software ATLAS.ti®, versión 6.2.27, teniendo como criterios de clasificación las 6 categorías enunciadas. De esta manera, quienes realizan la lectura de los textos y los audios, a través del software, diferencian aproximadamente qué sucesos o partes de las descripciones corresponden a una u otra categoría (formando con ello citas para uno u otro código, en terminología del software); siendo esta una forma de reducción de los datos, por agrupación de contenidos, determinando tendencia positivista-conductista o tendencia constructivista.

2.3. Procedimientos

La primera etapa en el estudio de la dimensión didáctica de la práctica docente universitaria, es la construcción de un soporte epistemológico y teórico que permita hacer tal lectura. De esta manera surge la definición de aquello a lo que se le podría llamar “lo didáctico” y que se podría estudiar con la definición de 6 categorías: a) aspectos previos, b) estrategias de enseñanza, c) tipos de conocimientos-aprendizajes, d) participación en el desarrollo del currículo,

e) evaluación, f) investigación en el aula, las cuales serían analizadas en el marco de un modelo conductista-positivas y un modelo conductista de la educación (Tovar-Gálvez y García, 2012).

La segunda etapa consiste en realizar la observación de las clases de los 45 profesores y profesoras seleccionadas de las facultades de Educación, Administración, Psicología y Ciencias de la Salud. De esta manera, los investigadores asisten a 3 clases de cada docente, a través de todo el período académico de un semestre, para hacer observación no participativa y un registro exhaustivo en un diario de campo.

Una percepción previa de quienes realizan los diarios de campo, permite estructurar una entrevista en torno a las mismas categorías definidas, pero con el objetivo de profundizar más en algunos aspectos que no fueron visibles para el observador en las sesiones de observación de clases; siendo esta la tercera etapa del proceso de investigación.

Como etapa final del proceso, se procede a la disposición de los registros escritos y los de audio, para su procesamiento en el software mencionado. Así, es posible visualizar los registros y empezar a agrupar sucesos y descripciones (citas) que se aproximan más a cada una de las 6 categorías (códigos), para posteriormente, al interior de cada categoría definir dos tendencias (familias): positivismo-conductismo y constructivismo. De esta manera se obtiene una aproximación a la didáctica universitaria y una interpretación teórica de la misma, la cual permite identificar los elementos y procesos deseados para la enseñanza, y así mismo los que hay que transformar o propiciar a través de los programas de excelencia docente.

3. RESULTADOS

3.1. Categoría aspectos previos

- Tendencia al Constructivismo: Dentro de lo observado, el conocimiento previo de los estudiantes se tiene en cuenta y se confronta con nuevos conocimientos, con el fin de que el estudiante participe activamente en el desarrollo de la clase y ello seguramente signifique construcción de conocimientos más complejos. Cuando las respuestas de los estudiantes no son las esperadas, suponiendo los profesores se detienen a, en la mayoría de los casos, analizar la respuesta del estudiante.

- Tendencia al Conductismo-Positivismo: Las acciones que se agrupan en esta tendencia son aquellas en las que el profesor parece condicionar o dirigir la respuesta del estudiante al

cuestionamiento realizado, siendo así poco probable conocer qué es lo que sabe el estudiante sobre un tema. Así mismo, en varias sesiones observadas, los profesores no retoman el hilo del trabajo realizado en momentos previos y se dedican a la exposición de temas.

3.2. Categoría metodologías de evaluación

- Tendencia al Constructivismo: Las acciones muestran la evaluación ejercida permanentemente por los docentes se fundamenta en la pregunta, la aplicación de lo recientemente abordado a casos específicos, y en la retroalimentación. Dichas prácticas evidencian a la evaluación como un proceso dialógico, de intercambio y de reconocimiento, y de retroalimentación. Cabe mencionar que los profesores combinan dicha forma de evaluar, con la tradicional prueba escrita centrada en lo memorístico.

- Tendencia al Conductismo-Positivismo: En algunas ocasiones se puede encontrar que el docente utiliza la evaluación como un instrumento de poder y control, pues en los discursos de algunos profesores la evaluación se evoca para recordarle al estudiante que debe atender la clase, hacer las tareas y estudiar. La evaluación se limita a la prueba escrita y reafirma al profesor en su autoridad.

3.3. Categoría tipos de conocimiento

- Tendencia al Constructivismo: Aquí los profesores no sólo abordan el saber teórico de una disciplina, sino en las que también se ocupan del saber referido al quehacer, al manejo de herramientas, a los procedimientos y a lo práctico, a través del estudio de casos o en actividades prácticas como tal. Además, el docente promueve las reflexiones éticas o valorativas sobre el conocimiento disciplinar tratado en clase.

- Tendencia al Conductismo-Positivismo: Las experiencias agrupadas aquí son las que limitan al estudiante a abordar aspectos conceptuales de las disciplinas y en las que en ocasiones los profesores se ciñen a mencionar simplemente definiciones. Así, la enseñanza se limita a una acumulación de conceptos “transmitidos” por el profesor.

3.4. Categoría estrategias de enseñanza

- Tendencia al Constructivismo: Lo más recurrente que se identifica es que los docentes reflexionan sobre ejemplos y casos prácticos y/o cotidianos, apoyando tal proceso en el uso de diagramas u otros elementos de manera ocasional, para contextualizar, dar a entender o ilustrar el tema. En otros casos, se privilegia el trabajo en grupo, la enseñanza se fundamenta en el análisis de problemas y en menor medida se dirige a través de proyectos.

- Tendencia al Conductismo-Positivismo: Lo más común es que los docentes hacen de su clase o momentos de ella un monólogo, pues hacen preguntas y ellos mismos las responden, los estudiantes no participan y en ocasiones se hace con la intención de abarcar gran cantidad de tema; de igual manera, la narración de ejemplos, casos o historias, termina por centrar todo en la oratoria del docente.

3.5. Categoría participación en el currículo

- Tendencia al Constructivismo: Los profesores acordaban con los estudiantes fechas para la realización de exámenes, de prácticas, de presentación de trabajos, de organización de las clases. Así mismo, se incluye aquí aquellas experiencias en las que el estudiante tiene una participación activa en las clases y que hacen suponer una construcción de conocimiento centrada en un currículo activo, no sólo en la secuencia de temas.

- Tendencia al Positivismo-Conductismo: El profesor es el único quien establece la forma en que se va a desarrollar el curso, los objetivos y medios, las fechas y organización, así como lo que debe ser motivación. Aquí es posible ver que los estudiantes no tienen participación y sólo hay una función informativa por parte del profesor.

3.6. Categoría investigación en el aula

- Tendencia al Constructivismo: Algunos docentes hacen reflexiones sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en cuanto a las posibles razones para que no logren los objetivos esperados; y en otros casos los docentes enseñan los estudiantes procesos o elementos que les permite mejorar sus aprendizajes o desarrollar con mayor éxito tareas relacionadas con la disciplina.

- Tendencia al Positivismo-Conductismo: No se pudo identificar información que diera cuenta sobre una investigación en el aula desde esta tendencia epistemológica.

4. CONCLUSIONES

El estudio de la práctica docente en la muestra de profesores de la Universidad Antonio Nariño, evidencia aspectos valiosos, los cuales se aproximan a una didáctica general constructivista y que por ende se deben rescatar; sin embargo aún hacen falta aspectos y procesos que permitan estructurar estrategias más diversas, más participativas, más contextualizadas y que den cuenta en mayor medida de los procesos para así aproximarse a la investigación en el aula (por ejemplo ver: Lobos, 1998; Restrepo, 2009; Boronat y Ruíz, 2011).

Del lado de las prácticas favorables en el marco del constructivismo, se tiene que en una gran medida los profesores logran la participación de los estudiantes desarrollando actividades de diálogo, de análisis de casos, de trabajo colectivo y en algunos casos de resolución de problemas. Esto hace que en general los roles sean más horizontales, con profesores como mediadores u orientadores, y con estudiantes que muestran seguridad en sus intervenciones. Así mismo es notable la promoción que hacen los profesores para el uso de medios electrónicos y diversos para el desarrollo de las clases.

Varias de las práctica de los profesores son consideradas desfavorables, puesto que tienen un enfoque más conductista-positivista, las cuales consisten en clases de tipo expositivo de aspectos conceptuales o teóricos, en una interacción de los estudiantes limitada a responder preguntas o a presentar trabajos de consulta o a desarrollar trabajos de tipo conceptual en clase, en el uso a veces casi exclusivo del tablero como soporte de la clase, en espacios de laboratorio (en los casos en que aplica) limitados al desarrollo de protocolos o corroboración de teorías, en la ejecución monótona de procedimientos o de algoritmos o de indicaciones, en evaluaciones como producto final o como elemento de premio-castigo, y en acciones mecanizadas lejanas de la posibilidad de reflexionar sistemáticamente sobre la enseñanza-aprendizaje-evaluación o investigación en el aula (ver modelo conductista-positivista en Tovar-Gálvez y García, 2012).

Todo lo anterior permite suponer que los docentes desconocen componentes didácticos generales y que gran parte de su práctica se fundamenta en logros empíricos. También es claro que no existen didácticas específicas para todas las disciplinas o áreas del saber. Estos dos

aspectos abren un gran horizonte en cuanto al estudio histórico y epistemológico de las disciplinas, para fundamentar modelos didácticos específicos (por ejemplo ver: Granata y Barale, 2001; Eder y Adúriz-Bravo, 2001; Siles, 2010); aspecto que junto con las didácticas generales debe ser un eje de trabajo tanto para las comunidades de investigadores, como para los programas de formación permanente o cualificación de docentes universitarios.

Atendiendo a lo anterior, los procesos de formación permanente en el Centro de Excelencia Docente de la Universidad Antonio Nariño, al menos deben considerar:

a) Relaciones entre enseñanza y aprendizaje: si bien es cierto que hay algunos elementos y procesos que son deseables para la enseñanza, es evidente que no existe un reconocimiento de cómo pueden ciertas prácticas influir en el aprendizaje. El estudio de teorías del aprendizaje, aporta a modelos didácticos generales.

b) Didácticas específicas: es necesaria la reflexión sobre la epistemología de cada disciplina, para que a partir de allí se propongan posibles modelos de enseñanza, que sean específicos para cada disciplina y de acuerdo con el mercado laboral. De esta manera, se enriquecen las estrategias de enseñanza, superando la actual centrada en la pregunta-respuesta y en la ejemplificación.

c) Relación entre enseñanza-aprendizaje y evaluación: más allá de las técnicas de evaluación, lo que más se identificó que requieren los profesores de la muestra es un estudio de los fundamentos y sobre todo el sentido de la evaluación, su articulación a las estrategias de enseñanza y su aporte al aprendizaje.

d) Investigación en el aula: más que la formación de investigadores que produzcan teorías que amplíen las fronteras del saber pedagógico y didáctico, se debe promover la idea de la evaluación como forma de tener información sobre el contexto y proceso educativo, la reflexión y sistematización de las prácticas y los aprendizajes. Esto aporta a que los profesores se aproximen a conocimiento didáctico de su contexto.

Los aportes de esta investigación pueden resumirse en:

a) Planteamiento de un referente epistemológico y teórico sobre la dimensión didáctica de la práctica docente y su estudio; aspecto ya presentado en Tovar-Gálvez y García (2012) y referido en esta parte de la investigación.

b) El planteamiento epistemológico y teórico, permite establecer una metodología de estudio de lo didáctico, en relación a las categorías de análisis: i) aspectos previos, ii) estrategias de enseñanza, iii) tipos de conocimientos-aprendizajes, iv) participación en el desarrollo del currículo, v) evaluación, vi) investigación en el aula, las cuales se pueden interpretar como con tendencia a un modelo positivista-conductista o un modelo conductista de la educación.

c) Se presenta una base de datos sobre una muestra en un contexto específico, lo cual permite contrastar con los datos de unas próximas fases de estudio en la misma universidad, así como en otros contextos.

d) Se presenta un conjunto de propuestas para el perfeccionamiento o formación permanente de los docentes universitarios, fundamentadas en el reconocimiento de sus perfiles y prácticas en el aula.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boronat, J., & Ruiz, E. (2011). Alcance de la investigación en el aula en la formación inicial de profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 18, pp. 133-151. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_18_08.pdf

Campos, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Educación*. 27(2), pp. 39-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44027203.pdf>

Cardelli, J. J., & Duhalde, M. A. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308(diciembre), pp. 1-9. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf

Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, pp. 157-172. Recuperado de <http://www.educade.es/docs/02/08-castilla.pdf>

Eder, M. L., & Adúriz-Bravo, A. (2001). Aproximación epistemológica a las relaciones entre la didáctica de las ciencias naturales y la didáctica general. *Tecné, Episteme y Didáxis*, 9, pp. 1-12. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted09_04arti.pdf

- Espinoza, N., & Pérez, M. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13(38), pp. 483-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70503805>
- García, B., Loredo, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE*, 10(especial), pp. 1-15. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
- Granata, M. L., & Barale, C. (2001). Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza. *Fundamentos en Humanidades*, 2(3), pp. 42-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400302.pdf>
- Lobos, O. H. (1998). La investigación en el aula universitaria. *Práxis educativa*, 3, pp. 77-81. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n03a10lobos.pdf>
- Lúquez, P., Sansevero, I. & Reyes, L. (2007). Identidad Profesional del Docente Universitario en el Marco de una Gestión Democrática del Aprendizaje. *Synergies*, 3, pp. 230 - 253. Recuperado de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES14.pdf>
- Maciel, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 125, pp. 1-14. Recuperado de http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Inv_Refl_Actuar.pdf
- Más, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de currículum y formación docente*, 15(3), pp. 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Medina, A., Domínguez, M. C., & Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), pp. 119-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86922615006>
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), pp. 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15508105.pdf>
- Pinto, R. N. (2001). *El difícil proceso de una docencia universitaria innovadora en América Latina*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Osorno. Recuperado de

http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=619&Itemid=8

Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 103-112. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9835/9034>

Rodríguez, R. M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *REIFOP*, 10 (1), pp. 1-8. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224596123.pdf

Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, pp. 41-60. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn28p41.pdf>

Siles, J. (2010). Historia cultural de enfermería: reflexión epistemológica y metodológica. *Avances en enfermería*, XXVIII(especial), pp. 120-128. Recuperado de http://www.enfermeria.unal.edu.co/revista/articulos/xxviii_11.pdf

Soto, D. E. (2009). El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, pp. 166-188. Recuperado de http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/1539/1535

Tovar-Gálvez, J. C., y García, G. A. (2012). Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la didáctica general constructivista. *Educação e Pesquisa*, 38(04), PP. 881-895. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/07.pdf>

Tovar-Gálvez, J. C. (2011). La competencia docente universitaria: una alternativa teórica. *Papeles*, 3(6), pp. 43 - 50. Recuperado de <http://csifsvr.uan.edu.co:81/index.php/papeles/article/view/188/165>

Verginica, N. (2010). Desarrollo profesional del docente universitario y las dificultades de su práctica docente. *VIII Jornadas de redes de docencia universitaria*. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2010/comunicaciones/370.pdf>

Villarroel, C. (2003). La Capacitación del profesor universitario: ¿informativa o formativa? *Agenda Académica*, 5(1), PP. 7-20.