

# REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

## Elsa Manrique

Abogada. Escribana. Especialista en Docencia Universitaria, Doctora en Derecho y Ciencias Sociales, Profesora de Derecho Comercial en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC y en la UNLaR, Directora del Instituto de Derecho Notarial de la Universidad Nacional de La Rioja. Directora de la carrera de Abogacía de la UNLaR.

### Palabras claves:

*Educación, prácticas educativas, docentes, investigación.*

### Key words:

*Education, educational practices, teachers, research.*

## Resumen

La investigación educativa es una fuente significativa de conocimiento, pero su fundamental función es la para dar respuesta a los profesionales de la educación para solventar todos los problemas que se les presenten en sus prácticas diarias.

## Abstract

Educational research is a significant source of knowledge, but its main function is to respond to education professionals to solve all the problems that arise in their daily practices.

## Introducción

La capacitación profesional continua de los docentes es primordial para el desarrollo de un país. Teniendo en cuenta de que los docentes son las personas que forman a los futuros miembros de una comunidad, su función es decisiva a fin de vigorizar el desarrollo de la sociedad. Un país con políticas y estrategias de desarrollo profesional permanente no sólo permite que los docentes se conserven a la vanguardia y continúen con su desarrollo, sino que, además, contribuyan a que los educadores brinden servicios educativos de calidad<sup>1</sup>.

## El desarrollo profesional docente

En el desarrollo profesional docente podemos observar dos fases: a) *la formación* y b) *el desarrollo profesional del docente en el tiempo*. La primera fase, es decir, **la formación** hace referencia a la capacitación e ilustración de los futuros docentes. La segunda fase, **el desarrollo profesional continuo**, hace referencia a los dispositivos y estrategias encauzados a fortalecer las destrezas docentes obtenidas en la primera etapa, además, de darle continuidad al desarrollo de las competencias de los docentes.

---

<sup>1</sup> Mendoza Valladares, J. L.; Roux R. "La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano"  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732016000100043#aff02](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043#aff02)

Igualmente, se debe destacar la importancia en el proceso de desarrollo del docente lo siguiente:

- a) su formación permanente que debe ser el trabajo conjunto con otros docentes y
- b) la preocupación sobre su propia práctica es, pues, un excelente modo de formación permanente del profesor, fundamentalmente, cuando se efectúa con rigor y auxilio de instrumentos efectivos.

**El trabajo de la docencia en equipo** es importante a fin de que se asepere el intercambio y la coordinación entre los profesores, sin que ninguna persona se considere arbitrariamente "*coartada en su autonomía de labor y su creatividad*" De esta manera, todos se pueden considerar enriquecidos por su trabajo en comunidad<sup>2</sup>.

Los cambios que se están produciendo en la educación en el actual contexto, ha acarreado un colapso en el desempeño docente elaborado por el profesorado en la educación tradicional, en referencia a la transferencia unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una exigua autonomía en los proyectos y evaluación curricular, a una actitud despreocupada en cuanto al cambio e innovación educativa, y a una forma de trabajar individual y no en comunidad. El colapso conceptual de este rol que desempeña el docente, no ha sido considerado a fin de elaborar cambios en las políticas y estrategias para la formación y el desarrollo de los docentes y, lo que es más preocupante, las propias prácticas pedagógicas son vetustas teniendo en cuenta el papel que desempeña la universidad en la actualidad y su trabajo pedagógico. Los cambios pretendidos por las reformas educativas no han transformado, la cotidianeidad de las universidades y las aulas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> C.P.R.s - E.O.E.P.s - S.I.T.E. Demarcación nº 3 de Badajoz, Febrero de 1.997." Guia para la reflexión y la evaluación de la propia práctica docente. 1997".

[http://www.juntaex.es/filescms/dpe/uploaded\\_files/D\\_PROVINCIALES/Documentos/guiapdf.pdf](http://www.juntaex.es/filescms/dpe/uploaded_files/D_PROVINCIALES/Documentos/guiapdf.pdf)

<sup>3</sup> Robalino Campos, M. Actor o protagonista. Dilemas y responsabilidades de la profesión docente. REVISTA PRELAC. Proyecto regional de educación, para América Latina y el Caribe, UNESCO, Oficina Regional de Educación,

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

## La actividad docente

El período de preparación de la actividad docente obliga a tomar decisiones en relación de cada uno de los problemas que debe tener un docente en la programación de la clase: los objetivos didácticos de las áreas que se debe trabajar, los contenidos, las actividades más adecuadas para alcanzar los objetivos planteados, las estrategias y los recursos que resulten más convenientes para desarrollarlos de conformidad con los objetivos y el contexto presentado. Asimismo, resulta indispensable concretar los criterios, procedimientos, materiales y técnicas de evaluación, a través de los cuales se permite evidenciar que los alumnos han aprendido y desarrollado las habilidades y capacidades apropiadas a su período educativo.

Asimismo, se debe observar que la experiencia señala que todos los alumnos no aprenden de la misma forma ni al mismo tiempo. La práctica enuncia que la mayor eficacia de los aprendizajes que obtienen los alumnos obedece de su situación especial y concreta. Es ineludible admitir la diversidad como un valor que nos constriñe a prever herramientas que deben desarrollarse cada vez con más precisión en las programaciones de las clases (metodología, espacios, etc...).

Es muy significativo, también, tener en cuenta la importancia de las circunstancias de tiempo y espacio que son útiles para observar los progresos que los alumnos realizan en sus aprendizajes verificando su eficacia.

Las decisiones que cada docente tome al preparar sus clases deben tener como referencia la programación didáctica del espacio adecuado.

## **Docentes con una actitud reflexiva y crítica en relación a la realidad educativa. La investigación docente**

En la actualidad, ante los cambios frecuentes en cuanto al conocimiento y a la variedad de paradigmas, se necesita docentes competentes que puedan atender las necesidades de nuestra realidad compleja y versátil; que posean una actitud reflexiva y crítica en relación a la realidad educativa y además, una aptitud técnico-profesional para examinar científicamente ese entorno y transformarlo creativamente.

Se requiere asimismo de *docentes-pensadores*, es decir como manifiesta Paulo Freire, que *"realicen la tarea permanente de estructurar la realidad, de preguntarle y preguntarse sobre lo cotidiano y evidente, tarea ineludible para todo trabajador social"*.<sup>4</sup>

Los especialistas de la educación deben comprometerse como investigadores de su propia práctica y reflexionar críticamente acerca de la misma para mejorarla, a través de la discrepancia, la plática, el debate, y la experiencia compartida.

Delimitar problemas relacionados a la práctica educativa, resulta complicado ya que es imprescindible "mirarlas desde afuera". Los docentes deben tener la capacidad de "pararse en el borde" y re-pasar sobre lo que hacen con las prácticas, cómo desarrollan los contenidos, desde qué posición, cómo consideran a los alumnos, qué expectativas tienen acerca de ellos, qué recursos emplean para enseñar, cómo evalúan, cuál es la posición en relación a la institución y al contexto. Y ésta no es una tarea fácil, ya que implica "cuestionarse", dejar de lado las "certezas".

Como señala Pérez Gómez *"... es evidente que del modo que se concibe, interpreta y explica la vida del aula se deriva más o menos*

---

<sup>4</sup> Freire, P. 1988 *La educación como práctica de la libertad*.

[https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire\\_educaci%C3%B3n\\_como\\_pr%C3%A1ctica\\_libertad.pdf\\_-1.pdf](https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf)

*directa una forma típica de actuación. Por ello no se pueden separar los modelos de comprensión y los modelos de intervención<sup>5</sup>.”*

Pensar en concentrarse en las clases prácticas y los errores, implica una apertura total a la tarea y hablar sana y sinceramente.

Los docentes universitarios deben capitalizar estas instancias y abrirse a plantear problemas educativos en pos de mejorar las prácticas docentes y con ello contribuir a la meta más ambiciosa de que los alumnos aprendan más y por ende que el docente se supere día a día.

Es necesario plantear dos puntos de inicio de la tarea:

- *Las conclusiones de la investigación docente se utilizan para perpetrar las prácticas docentes.*
- *Esa premisa lleva a sostener que observar las dificultades que presentan las prácticas docentes permiten ilustrar el trabajo del investigador.*

Esta tarea no resulta fácil, ya que implica conjugar dos competencias: **la de docente y la de investigador**. Por ello, se debe asumir como propias ambas realidades, pero siempre *los docentes se definen sólo como docentes y no como investigadores*. No parece ser sencillo unificar la relación entre teóricos y prácticos de la pedagogía.

Bengtsson sostiene que hay tres fuentes de conocimiento sobre la práctica docente<sup>6</sup>:

- la **autorreflexión**: el docente toma distancia sobre su desempeño, él mismo y sus actividades se convierten en el objeto de análisis y estudio.
- el **diálogo**: en el *diálogo* sobre la práctica hay una doble distanciamiento, porque el docente debe explicar a otros las

---

<sup>5</sup>Perez Gomez, A. "La función y formación del profesor de la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas", <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n5/n5a03>.

<sup>6</sup> Bengtsson, R. 1993, <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/h19.htm>

experiencias, reflexiones y argumentos acerca de las prácticas y también debe escuchar las experiencias y reflexiones de otra persona. Este conocimiento es diferente del que resulta de la reflexión y también es diferente del que proviene de la investigación científica.

- la **investigación científica**: Los resultados de la *investigación* pertenecen a las experiencias de otras personas, esta circunstancia hace que los docentes se consideren más alejados de su propia experiencia.

Por todo lo dicho, se considera que la investigación educativa es una fuente importante de conocimiento, pero su primordial función es la para dar respuesta a los profesionales de la educación para resolver todas las dificultades que se les presenten en sus prácticas diarias.

Este nivel de análisis resulta óptimo en todo desempeño docente. Así, entre varios problemas educativos analizados plantearemos tres relacionados a las prácticas docentes:

### **1. "La vinculación entre la investigación y la enseñanza universitaria"**

La investigación docente es una peculiaridad del desarrollo profesional continuo que concede a los profesores escudriñar soluciones a problemáticas educativas existentes y variar sus proyectos y percepciones sobre su labor educativa. Los profesores que hacen investigación se involucran en un proceso de autodescubrimiento y modifican sus esquemas y percepciones sobre la labor docente. Igualmente, las conclusiones determinan que el proceso de reconfiguración de las percepciones sobre su práctica educativa se optimiza cuando existen trabajo en comunidad, coordinado y acompañamiento asistido<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Mendoza Valladares, J. L.; Roux R., "La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano"

El mayor problema que tienen los docentes al programar sus clases es que no tienen en cuenta lo investigado y en consecuencia no lo aplican a sus prácticas docentes universitarias; la investigación “no nutre” las prácticas ya que muchas veces estas propuestas sólo tienen por finalidad dar cumplimiento a una exigencia académica.

Es común encontrar también, que el resultado de las investigaciones no se aplica al trabajo áulico como asimismo la práctica cotidiana no es insumo para nuevas investigaciones. Esto se trasluce en las propuestas de cátedra que se repiten año a año, y aun cuando el docente “realizó” una investigación sobre una problemática de aula se observa que “no efectuó los cambios positivos”.

Seguramente que encontrar una causa a este posicionamiento implica una investigación exhaustiva sobre qué pasa con los docentes. Se diría que posiblemente esto sea consecuencia de la creencia de que “la enseñanza provoca aprendizaje y si se enseña correctamente los alumnos aprenden” o de que “los conocimientos sobre la didáctica sólo provienen de investigadores y especialistas”, que “indican cómo mejorar” y “cómo ser aplicado en las aulas”. Esta visión simplista del proceso de enseñanza y de aprendizaje no se asume “públicamente”, en realidad convive solapadamente con una visión constructivista que afirma el papel central del estudiante en la construcción de los conocimientos; a esto se suma a que las prácticas están atravesadas por las creencias personales, rutinas y urgencias que impone la planificación.

Frente a estos “dilemas ocultos” se intenta encontrar “mediadores” entre la investigación y las prácticas pedagógicas; algo que se aproxime a mejorar las prácticas; así se recurre a asesores pedagógicos, a improvisar con nuevos recursos, bibliografía o textos, “no validados”. Pero, aunque el docente declare que el eje prioritario de sus prácticas son los alumnos es evidente “*la centralidad de su enseñanza es su actuación*”. Parafraseando a Coll, quien sostiene que

---

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732016000100043#aff02](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100043#aff02)



está faltando completar "...esta concepción constructivista del aprendizaje... con una concepción constructivista de intervención pedagógica"<sup>8</sup>.

## **2. "La consideración de los factores emocionales en el aprendizaje"**

Se puede considerar importante pensar en definir las prácticas a partir de las emociones, estados de ánimo, motivaciones y un diagnóstico certero sobre las condiciones de los alumnos, circunstancia que es un anhelo muy lejano, que aparece en las "declaraciones" pero no en las "acciones".

Los docentes, muchas veces reconocen "a priori" que la falta de interés o la falta de motivación de los alumnos impiden alcanzar los objetivos propuestos (aunque esta "confesión" final no aparezca en los informes de cátedra). Esto se refuerza con la idea de que los adolescentes ya son "adultos" que han elegido estar en una carrera de la universidad y que la opción ha sido libre, nadie los ha obligado ni los obliga a seguir.

Estas concepciones hacen que los docentes consideran que no están obligados a pensar ni tener en cuenta lo que le pasa emocionalmente al alumno cuando se "enfrenta" a una propuesta áulica.

La propuesta áulica, que debe tender al logro de aprendizajes significativos, en general no parte de los aprendizajes previos de los alumnos, ni considera los intereses o actitudes favorables hacia determinados "contenidos" universitarios. Esto se observa críticamente en las distintas propuestas de cátedra; casi el 100% de los docentes han presentado la misma propuesta durante los últimos cinco (5) años<sup>9</sup>. Esto "desalienta" el discurso de que se trabaja con un diagnóstico inicial sobre el estado de los alumnos.

---

<sup>8</sup> Coll, S. C. 2002. Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic\\_virt/LITE/DITE028/Unidad\\_2/lec\\_2.5b\\_Concepcion\\_constructivista\\_de\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_aprendizaje.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE028/Unidad_2/lec_2.5b_Concepcion_constructivista_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje.pdf)

<sup>9</sup> Información obtenida en la Asesoría Pedagógica del Departamento de Humanidades - UNLaR

Las planificaciones son “homogeneizantes” y están cerradas mucho antes de conocer al grupo de alumnos. Esto pone en evidencia el desconocimiento sobre las características especiales de cada grupo y la falta de adecuaciones en la propuesta de los docentes.

Tener en cuenta la motivación de los alumnos resulta imprescindible (de hecho es uno de los momentos establecidos para una clase modelo) para la construcción de aprendizajes significativos, ya que es necesario que se activen esos impulsos, movilizándolo a las personas a ejecutar acciones reveladoras y que además, tengan interés por la nueva información, diseños previos y la construcción de nuevos aprendizajes.

Pues, la razón y a la emoción son dos aspectos que coexisten conjuntamente y se encuentran unidos en la mente de cada persona, lo que conduce a actuar de modo conjunto, relacionados a los conocimientos obtenidos. Es así, que la necesidad o interés que posee una persona por conseguir específicos conocimientos que permita que las emociones y los sentimientos influyen en su adquisición, demostrando que todo lo que se realiza, piensa, especula, conjetura o conmemora, es viable por cuanto *lo racional y emocional del cerebro* trabajan en forma conjunta, exponiendo una dependencia entre ellos<sup>10</sup>.

De esta manera los docentes deben asumir la responsabilidad de formadores, co-responsables de los aprendizajes de los alumnos. Sin adoptar una posición paternalista, ni de baja exigencia académica, debe sostener una actitud positiva y de predisposición hacia los alumnos, lo que significa poner en práctica la noción de *mediación pedagógica*, es decir de orientación y guía de los alumnos en la construcción de experiencias y aprendizajes trascendentes.

---

<sup>10</sup> Martínez, C. (2009). Consideraciones sobre inteligencia emocional. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica, pag 68.

### 3. "La evaluación de los aprendizajes"

La evaluación es un dispositivo fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje que debe emplearse para el aprendizaje de los alumnos y la revisión de la propia práctica docente.

La evaluación reside en un proceso continuo que permite recolectar metódicamente información selecta, con el objeto de reacomodar la intervención educativa de conformidad con los aprendizajes de los alumnos. El propósito de la evaluación educativa es optimizar el proceso de aprendizaje del alumno, el funcionamiento del grupo y la propia práctica.

A partir de la propuesta de cátedra y del programa de la asignatura, cada profesor, en la preparación de las clases, puntualizará: los criterios de evaluación, los procedimientos y tiempos más apropiados para ejecutarla y para aseverar la ineludible información a los propios alumnos y al equipo educativo. A lo largo del proceso el docente se debe ajustar a la aplicación de estos presupuestos.

La fundamentación de este problema surge como necesidad de analizar qué, cómo y para qué se evalúa; qué se va a mirar en las evaluaciones, qué se aporta, cómo mejorar a partir de las evaluaciones.

Como grupo de trabajo, esta reflexión hace reflexionar respecto de lo que es la evaluación; cómo retroalimenta los procesos de enseñanza y aprendizaje; y "si son los docentes parte" de la evaluación institucional o no.

Es importante reconocer que respetar estos conceptos no implica coincidir en la puesta en práctica de los mismos, ni en los criterios, ni en la metodología de evaluación. Seguramente esto tiene que ver (como en el problema anterior) con los posicionamientos personales y con la formación de cada docente.

Definir qué interesa "obtener" con la evaluación hace necesario retomar otros puntos teóricos como que la evaluación: *es comparar* (medir y valorar), *es un proceso sistemático*, *es la formulación de un*

*juicio de valor, posee un carácter axiológico, tiene una naturaleza global y comprensiva (los factores que afectan a los procesos de aprendizaje y a los de enseñanza son múltiples y actúan en forma conjunta y en interacción), tiene múltiples objetos de valoración (puede ser institucional, de estrategias didácticas y de recursos, de personas –alumnos-profesores), etc.*

Pero en lo cotidiano, estas posiciones teóricas son “desconocidas”, la evaluación “se ha separado” del proceso formativo, como un elemento aislado de la estructura curricular. El proceso de enseñanza y aprendizaje es distinto al proceso de evaluación.

Es necesario reconocer que se debe evaluar al final de cada cuatrimestre o a fin de año para observar el nivel de aprendizaje alcanzado. Esto implica reconocer también que la evaluación es pensada y diseñada sólo para el alumno (de hecho circulan parciales – impresos y por internet, que tienen una considerable antigüedad) y no incide sobre el proceso formativo en general.

Esta forma de evaluación poco aporta a los procesos de mejora de la enseñanza; así se observa cómo los programas se repiten año a año, no se modifican en función de las características de los alumnos. Las clases se desarrollan del mismo modo durante años; la bibliografía se hace “vitalicia” en algunas cátedras. Seguramente esto terminará cuando los docentes tomen conciencia de la importancia de las intervenciones en el proceso formativo de los alumnos.

En esta etapa evaluadora es conveniente observar lo siguiente:

- el procedimiento general, que cada docente define en la programación de aula, para la evaluación de los aprendizajes de acuerdo conforme la propuesta de cátedra y del programa de la asignatura.
- Emplear criterios de evaluación y de calificación (valor de trabajos, tareas de clase, etc...) en cada uno de los temas propuestos.
- Efectuar una evaluación inicial, para decidir la programación de las clases conforme a los conocimientos de los estudiantes.

- Esgrimir criterios de evaluación que tengan en cuenta de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos del programa.
- Esgrimir procedimientos y herramientas de acopio de información (registro de observaciones, trabajos de los estudiantes.
- Explicar los criterios de corrección de los trabajos y actividades de los alumnos.
- Utilizar estrategias y procedimientos de autoevaluación que favorezcan la participación de los alumnos en la evaluación. Y diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de alumnos.

## Conclusión

*En síntesis* y luego de esta revisión se observa que plantearse problemas de investigación educativa implicareflexionar o investigar para solucionar los problemas de su quehacer; se trata más bien de una reflexión destinada a poner en tela de juicio las acciones aparentemente naturales de la clase.

Se trata de “*problematizar* la propia práctica, analizarla críticamente para hacer evidentes sus vicios y contradicciones”.

El fruto de estas investigaciones *permite tomar conciencia de los aspectos sutiles de la enseñanza, de la manera en que a veces las pretensiones quedan desmentidas por las actuaciones, o en que las acciones resultan deformadas por el significado que cobran en el contexto universitario*. Se permite el *contraste* entre las perspectivas de los docentes y las de los alumnos, el análisis sobre el *origen* de las propias perspectivas y la forma en que la *realidad institucional y social afecta la manera de pensar y actuar, así como las posibilidades que se abren y se cierran para el cambio educativo de la enseñanza*”<sup>11</sup>.

Se debe destacar que la experiencia en trabajos de investigación es muy limitada; es decir, sólo se participa como miembro donde se

<sup>11</sup> Contreras, Domingo José, 1994. *Enseñanza, currículum y profesorado*, Editorial Akal, Madrid, pag. 7.

delegan algunas tareas. Por ello los *equipos de docencia e investigación, deben estar conformados por docentes de distintas disciplinas; especializados como investigadores, alumnos avanzados, ayudantes, etc.*

La tarea de enfrentar una investigación pedagógica, es mucho más compleja que encararla como un tema propio de las carreras. Esto obedece a que ello conlleva a abrir las puertas de las aulas, estar dispuestos a ser observados por colegas y extraños; abrirse a un análisis objetivo del accionar.

Los efectos de la investigación en educación son enérgicos, cambian los modos de pensar sobre el aprendizaje, la motivación y el rendimiento de los alumnos. Esta es una asignatura pendiente en el rol de docentes universitarios<sup>12</sup>.

Por otra parte, se hace forzoso para aprender a investigar, poseer una experiencia directa con la problemática a estudiar, cuyas conclusiones sean más que una mera recolección de información. Para esto, es esencial implementar los instrumentos propios de la investigación en el análisis de situaciones cotidianas, para un ulterior estudio teórico-reflexivo y la ejecución de estrategias superadoras de esas prácticas.

Finalmente, es necesario instaurar, propiciar, organizar y efectuar un espacio de promoción, investigación y desarrollo, como acciones continuas y sistemáticas enmarcadas en la formación de investigadores de la educación.

Los docentes deben reflexionar y comprender que la labor de investigación pedagógica posee otro nivel de dificultad atento a todos los factores que se encuentran involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues implica estar dispuestos a ser observados y juzgados.

---

<sup>12</sup> Kerlinger, Fred, 2002. *Investigación del comportamiento, Método de investigación en ciencias sociales*, Mc Graw Hill, interamericana Argentina, pag. 10.

## BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE CÁRDENAS, J. "Formación pedagógica y didáctica universitaria", [http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL\\_1302.W.GIF](http://www.nhc.noaa.gov/ftp/graphiscs/ATB/AL_1302.W.GIF).

CARR, W. K. 1988. *S. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Editora Martínez Roca. Barcelona.

COLL, S. C. 2002. Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, [http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic\\_virt/LITE/DITE028/Unidad\\_2/lec\\_2.5b\\_Concepcion\\_constructivista\\_de\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_aprendizaje.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Lic_virt/LITE/DITE028/Unidad_2/lec_2.5b_Concepcion_constructivista_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje.pdf)

CONTRERAS D. J. 1994. *Enseñanza, currículum y profesorado*, Editorial Akal, Madrid.

DE LELLA, C. 1999. *Modelos y tendencias de la formación docente*. Lima, Perú.

ESCONTRELA MAO, R. 1992. "La formación del profesor, modelos y tendencias: el modelo crítico reflexivo". *Revista de Pedagogía*. (Venezuela), Enero, Marzo.

FARIÑAS, G. 1990. *La selección de tareas docentes en el proceso de dirección de la enseñanza superior*. Universidad de La Habana, La Habana. Inédito.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. 1988. *La profesionalización docente en la escuela*. Escuela Español. S.A. Madrid.

SACRISTÁN, G., J. y PÉREZ GÓMEZ, A. 1982. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Madrid: universitaria. Madrid.

GIROUX, H. A. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Ediciones Paidós/MEC. Barcelona.

IMBERÓN, F. 2000. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó. Barcelona.

KERLINGER, F. 2002, *Investigación del comportamiento, Método de investigación en ciencias sociales*, Mc Graw Hill, Interamericana Argentina.

MOTA ENCISO, F. "Reflexiones sobre educación. La docencia como actividad profesional". <http://www.uag.mx/83/egresados.html>.

NOGUERA ARROM, J. 2001. "La formación pedagógica del profesorado universitario". *Revista Bordón* 53.

PEREZ GOMEZ, A. "La función y formación del profesor de la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas", <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n5/n5a03>.

POZO, J. I. 1989. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Ed. Morata, Madrid.

PRIETO CASTILLO, D. 1994. *Educación con sentido, apuntes sobre el aprendizaje*, Ed. EDIUNC, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

PRIETO CASTILLO, D. 1994. *La pasión por el discurso, cartas a estudiantes de comunicación*, Ed. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNC, Mendoza.

PRIETO CASTILLO, D. 1993. "Notas sobre el trabajo discursivo", en *El discurso pedagógico*, Alejandra Ciriza y otros, Ed. RNTC, San José de Costa Rica.

PRIETO CASTILLO, D. 1986. *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*, Ed. Academia Venezolana de la Lengua, Caracas.

RODRÍGUEZ, J. M. 1995. *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Universidad de Huelva. Publicaciones. España.

ROGERS, C. 1986. *Libertad y creatividad en la educación de la década de los 80*, Ed. Paidós, Barcelona.

SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1993. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid.

SÁENZ, O. 1984. *Pedagogía general*, Ed. Anaya, Madrid.

SALAZAR BONDY, A. 1979. *Educación y cultura*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires.



STUBBS, M. 1987. *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Ed. Alianza, Madrid.

SUCHODOLSKI, B. 1971. *Tratado de pedagogía*, Ed. Península, Barcelona.

### **Cita de este artículo:**

MANRIQUE, E. (2016) "Reflexiones sobre las prácticas educativas en la universidad". Revista IN IURE [en línea] 15 de Mayo de 2018, Año 8, Vol. 1. pp. 10-26. Recuperado (Fecha de acceso), de <http://iniure.unlar.edu.ar>