

ANTES DE CAMBIAR, MIREMOS CÓMO ENSAÑAMOS: PRÁCTICAS DOCENTES EN UNA MUESTRA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

Oscar Pain¹, Carlos Iberico² y Julio del Valle³

Eje temático: Prácticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior

Resumen: Las prácticas docentes han sido investigadas desde distintas perspectivas y metodologías que abarcan la relación entre prácticas docentes y buenas prácticas, las técnicas de recolección de información que suelen usarse en su investigación y los procedimientos comunes a las investigaciones encontradas. Esta investigación plantea una combinación de metodologías cuantitativa y cualitativa para el recojo y análisis de la información sobre prácticas docentes en la universidad. Se utilizaron registros de observación de video que han sido transcritos y analizados por dos observadores por separado para llegar a acuerdo entre los mismos y luego proceder con la codificación. A partir de dicha codificación se propuso un instrumento de registro cuantitativo. Con dicho registro, se observaron 427 docentes correspondientes a una muestra aleatoria estratificada de los docentes del pregrado de todos los departamentos académicos de una universidad privada de Lima, Perú. En cuanto a los resultados se encontró que en la mayoría de las clases estudiadas se combinan plenas con preguntas del docente, reflexiones, exposiciones de los estudiantes, preguntas de los estudiantes, actividades individuales o grupales, resolución de ejercicios, análisis de casos, presentaciones de ejemplos, entre otras prácticas. Lo cual lleva a concluir que en las sesiones de clase se alternan de diferente manera todas las prácticas docentes identificadas. Estas prácticas se realizan en diferente orden y no todas se presentan en cada sesión. La naturaleza del curso (teórico, práctico, metodológico, instrumental, analítico, etc.) o los objetivos de la clase podrían ser los que determinan qué combinaciones de prácticas se utilizan. Se identificó que todas las facultades observadas comparten la mayoría de prácticas como, por ejemplo: presentar el tema y actividades de la sesión de clase, desarrollar conceptos, mencionar la importancia del tema, utilizar casos y ejemplos, establecer conexiones entre la información, hacer preguntas, brindar indicaciones y características de la participación de los estudiantes. Sin embargo, hay otras pocas prácticas que son particulares para algunas facultades.

Palabras clave: Prácticas docentes; observación de aula; evaluación docente

Introducción

Desde los años 90, existen estudios que están relacionados a la enseñanza docente en educación superior (FEIXAS, 2010; KEMBER, 1997; POSTAREFF, 2007; KANE, SANDRETTO; HEATH, 2002), teniendo como objeto de estudio el conocer las concepciones y los enfoques de enseñanza docente. Estas concepciones son entendidas como los

¹ Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, Psicólogo Educacional. Jefe de la Oficina de Evaluación Académica, Pontificia Universidad Católica del Perú (DAA-PUCP). opain@pucp.edu.pe

² Doctor en Psicología. Jefe del área de investigación, Instituto de Docencia Universitaria- Pontificia Universidad Católica del Perú (IDU-PUCP). ciberic@pucp.edu.pe

³ Doctor en Filosofía. Director del Instituto de Docencia Universitaria- Pontificia Universidad Católica del Perú (IDU-PUCP). jdelvalle@pucp.edu.pe

significados específicos asociados a un determinado fenómeno que influyen en la manera en la que se interpreta la realidad, y, por ende, guían el actuar (PRACTTS, 1992, citado por KEMBER, 1997). Y los enfoques son un constructo complejo, que pueden ser compuestos de estrategias e intenciones (PROSSER; TRIGWELL; TAYLOR, 1994; PROSSER; TRIGWELL, 1994; PROSSER; TRIGWELL, 2006) o de estrategias y motivaciones (KEMBER; KWAN, 2000).

Es así que, la presente investigación se ajusta a la propuesta de Kember (1997) quien hace una síntesis de los hallazgos sobre el tema producidos hasta ese momento. Su propuesta, es un modelo multinivel en el cual se categorizan dos grandes orientaciones: centrado en el docente/ orientado en el contenido y centrado en el estudiante/ orientado en el aprendizaje. Estas orientaciones, a su vez, tienen cuatro orientaciones adicionales, que comprenden las siguientes subcategorías: imparte información, transmisión de conocimiento estructurado, facilitación del aprendizaje y cambio conceptual. Lo anterior se evidencia y explica, a continuación:

De la orientación centrada en el docente, se desprende:

1. Imparte información: el docente solo presenta la información al estudiante y su valoración se centra en que tenga sólidos conocimientos académicos. El estudiante es visto como un receptor pasivo del conocimiento.
2. Transmisión de conocimiento estructurado: en esta orientación hay énfasis en la forma en cómo se presenta e imparte la información, sin embargo, el estudiante sigue siendo un receptor pasivo frente a los conocimientos del docente.

Además, se cuenta con una subcategoría intermedia: la interacción entre el docente y el estudiante, que es la que se ubicada entre la transmisión de conocimiento estructurado y la facilitación del aprendizaje. Se detalla de la siguiente manera:

3. Interacción entre el docente y el estudiante: denominada como la orientación transicional. El docente valora la participación de los estudiantes, pero aun considera que las acciones deben ser dirigidas y las relaciona, con actividades en las que el estudiante resuelve ejercicios o actividades que le permite actuar como un profesional. (PRACTTS, 1992, citado por KEMBER 1997)

De la orientación centrada en el estudiante se desprenden:

4. Facilitación del aprendizaje: lo importante radica en los resultados de aprendizaje por encima del contenido. En ese sentido, el docente toma una figura de apoyo al estudiante y comprende que puede influenciar en los resultados de aprendizaje de los mismos.

5. Cambio conceptual: este se identifica como un proceso complejo del cual se necesita un ambiente de soporte. Esto puede ser logrado mediante la confrontación e intercambio en clase de ideas y situaciones entre los estudiantes y el docente.

Es importante señalar que, esta categorización de las orientaciones no es estática ni estrictamente lineal porque puede ser influenciada por elementos personales de los estudiantes, el diseño curricular y las influencias institucionales (KEMBER, 1997).

Al respecto de las prácticas docentes, éstas son un objeto de estudio complejo, que representan la manifestación de las concepciones y enfoques de enseñanza, en tanto intervienen las percepciones y acciones de los profesores y los estudiantes, así como de aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos en las que se desarrolla la práctica (FIERRO; FORTOUL; ROSAS, 2000, citado por CAÑEDO; FIGUEROA, 2013).

Las prácticas docentes también son un concepto multidimensional. Goldrine y Rojas (2007), consideran que están construidas por tres elementos de interacción: docentes-contenidos-estudiantes, donde ocurren las actividades, mediante el discurso y las acciones realizadas por estos actores. De la misma manera, Fierro, Fortoul & Rosas, 2000 (citado por CAÑEDO; FIGUEROA, 2013) indican que pueden aludir a cuatro dimensiones: (i) personal, que se refiera a la reflexión del quehacer docente; (ii) institucional, pues es la que se desarrolla en el espacio cotidiano; (iii) interpersonal, por la relación entre el docente, los estudiantes y sus pares; y (iv) social, porque toma decisiones sobre el contexto en el que se desenvuelve. Asimismo, Cañedo y Figueroa (2013) consideran que las prácticas docentes están constituidas por dos etapas: la planeación y la ejecución. Estas etapas le permiten al docente, primero, reflexionar de forma individual sobre sus contenidos y actividades que imparte, y segundo, pasar del plano personal a uno social entre los estudiantes y pares.

De lo antes mencionado, se puede concluir que la literatura clasifica las concepciones y enfoques en dos grandes orientaciones: centrada en el aprendizaje y en el docente. Asimismo, la propuesta de Kember (1997), que es la que se ajusta esta investigación, presenta una orientación intermedia que es mediada por las interacciones entre los docentes y estudiantes. En general, toda la categorización de las orientaciones puede ser ajustable al contexto en el que se desarrolla, porque pueden verse afectadas por las creencias y experiencias institucionales.

A su vez, las prácticas docentes se declaran como las manifestaciones de las concepciones y enfoques de enseñanza, que nos permite inferir, por su complejidad y sus múltiples dimensiones, los posibles enfoques que se desarrollan en educación superior.

Además, pueden guiar e inspirar las decisiones instituciones y diseños curriculares con el fin de invitar a la reflexión en la mejora de la calidad de enseñanza de los docentes.

Metodología

Participantes:

Los participantes fueron docentes de los departamentos de Arquitectura, Arte y Diseño, Ciencias, Ciencias Administrativas, Ciencias de la Gestión, Ciencias sociales, Comunicaciones, Derecho, Economía, Educación, Humanidades, Ingeniería, Psicología y Teología.

Para su selección, se realizó un muestreo estratificado por asignación proporcional, con un nivel de confianza del 95% y un error de 5% y como resultado se obtuvo una muestra de 331 docentes. No obstante, para mantener la proporción de docentes según Tiempo Completo (TC), Tiempo por Asignaturas (TPA), la representatividad por secciones la muestra se amplió, de forma aleatoria, a 438 docentes.

Sin embargo, de esta muestra solo se alcanzó a observar 433 docentes, y de estas observaciones se eliminaron 6 porque eran clases en las que los docentes las compartían con un invitado o asistente. Por lo tanto, la muestra final y representativa obtenida fue de 427 docentes.

Instrumento:

Para la recolección de datos se utilizó una ficha de observación de intervalo parcial, la cual está compuesta de tres secciones: (i) Datos generales, (ii) Acciones docentes, e (iii) Información complementaria. Esta ficha de observación, fue elaborada por los equipos del área de investigación del Instituto de Docencia Universitaria (IDU) y por la oficina de Evaluación Académica de la Dirección de Asuntos Académicos (DAA).

Como parte del proceso de validación del instrumento, se contó con cuatro jueces, todos psicólogos educacionales, que observaron videos y realizaron observaciones de clase pertenecientes a diferentes Unidades Académicas. Estas actividades permitieron realizar reajustes al instrumento para la investigación, el cual contó con 59 ítems.

Procedimiento:

Se realizó el proceso de selección y capacitación de observadores. Fue un total de 24 observadores que recibieron, en cuatro sesiones, las capacitaciones con el fin de que se

familiaricen con el instrumento y las acciones docentes. Durante las sesiones de capacitación, se presentaron los videos analizados a los observadores y, usando el instrumento en su versión final, determinaban las acciones docentes según su criterio. Estas respuestas eran contrastadas con las obtenidas por los investigadores y así se establecía el porcentaje de acuerdo por cada sesión.

Las observaciones y registro de aula se realizaron durante el semestre 2015-II en dos partes: del 18 de setiembre al 2 de octubre se realizaron 130 observaciones y del 19 de octubre al 3 de diciembre 303 observaciones. Después de lo anterior, se realizó el proceso de digitación entre febrero y marzo de 2016. Obtenida, la base de datos, se elaboró un plan de análisis tomando como referencia los objetivos del estudio.

Análisis de datos:

El análisis de datos de este estudio fue realizado en tres pasos, tanto para los resultados generales del pregrado PUCP como para los resultados por Departamento.

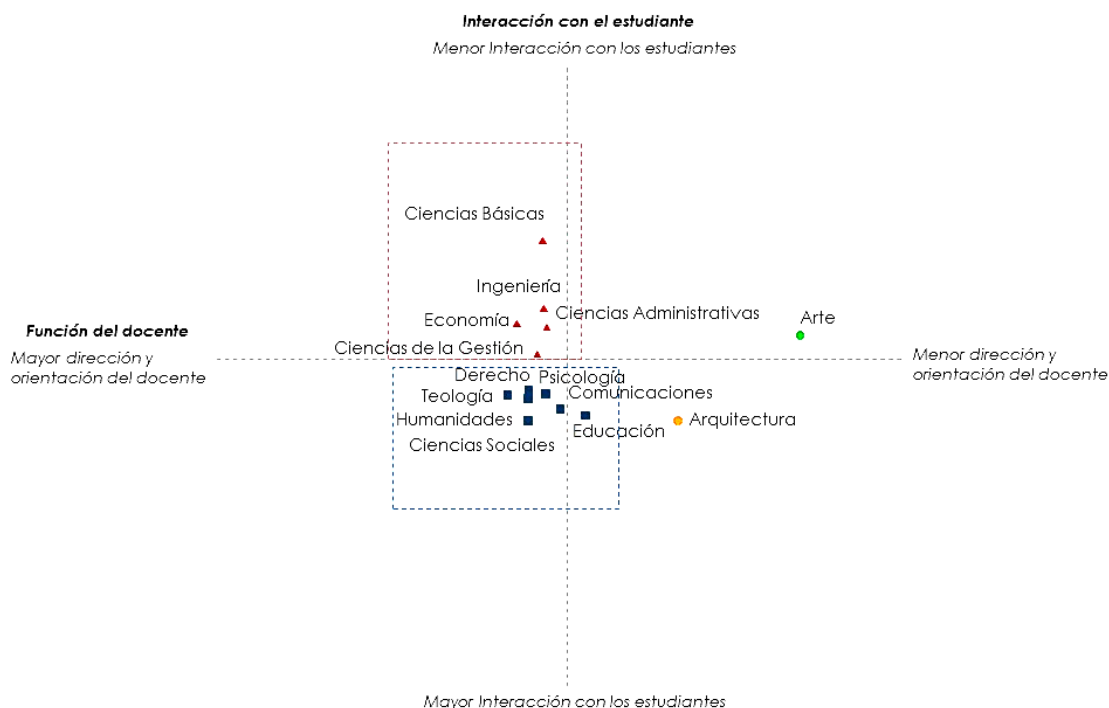
1. *Análisis por correspondencias*: mediante esta técnica se identificó las asociaciones entre las acciones y los docentes pertenecientes a los departamentos
2. *Identificaciones de acciones referentes mediante Figuras de tendencias*: mediante Figura de tendencias se identificó las acciones de referencia, es decir, las que son más frecuentes y sostenidas en el tiempo. Además, se analizaron las acciones que se asociaban a la acción referente mediante correlaciones.
3. *Análisis de acciones menos frecuentes o que no se realizaron*: se decidió realizar un análisis de las acciones menos frecuentes mediante el análisis de las frecuencias de las acciones registradas.

Resultados

En base a los análisis realizados, se identificó que los Departamentos Académicos de la PUCP se agrupan en dos grupos que comparten un conjunto de acciones. Por un lado, se encuentra el **Grupo A**, conformado por Ciencias Básicas, Economía, Ingeniería, Ciencias Administrativas y Ciencias de la Gestión. Por otro lado, se encuentra el **Grupo B**, conformado por Psicología, Teología, Humanidades, Derecho, Ciencias Sociales, Comunicaciones y Educación. Los departamentos de Arte y Arquitectura no se asocian a ninguno de los grupos antes mencionados, y por ello se analizaron de forma independiente.

En la figura 1 se presenta la agrupación de departamentos por ejes de interacción y función del docente y estudiante.

Figura 1. Ejes de interacción con el estudiante y función docente asociados a los departamentos académicos.



Al analizar el Figura 1 se identifican dos ejes. El eje horizontal refleja las funciones del docente, en el que el extremo izquierdo hay mayor dirección y orientación del docente, mientras que en el extremo derecho hay menor orientación y dirección del docente. El eje vertical refleja el grado de interacción con el estudiante, en el que el extremo superior representa menor interacción docente estudiante y en el extremo inferior, hay mayor interacción con los estudiantes. La denominación de ambos ejes se basa en la teoría de Kember (2000).

Con el fin de explicar mejor las acciones identificadas de acuerdo a cada grupo, se van a presentar los hallazgos por clase de dos y tres horas tanto para A como para B.

Grupo A – 2 horas

De los 84 docentes⁴ observados durante las clases dos horas, se identificaron como las acciones más frecuentes el *desarrollo de conceptos* y *preguntas por definición*. A su vez, las

⁴ La cantidad de docentes es de 1 hora y 2 horas.

acciones relacionadas⁵ con el *desarrollo de conceptos* son *presentación de ejemplos de hechos reales o hipotético, preguntas a los estudiantes y uso del PPT*. Mientras que las acciones relacionadas con las *preguntas por definición* son acompañadas por respuestas al docente, al uso de ejemplos, así como *comparaciones entre dos o más conceptos, procedimientos, hechos o respuestas*.

Cuando los docentes *explican o definen conceptos, un término técnico y/o fórmulas*, los acompañan con *la presentación de ejemplos reales o hipotéticos* con el fin de que los estudiantes entiendan mejor el tema que se encuentran desarrollando, así como el *planteamiento de preguntas a lo largo de la clase*, las cuales son respondidas por uno o más estudiantes. Entre las *preguntas* que plantean los docentes destacan aquellas que permiten *evocar conceptos, definiciones, secuencias o respuestas para resolver un ejercicio o caso, y establecer diferencias o similitudes entre ellas*. Cabe mencionar que el *recurso* que más se utiliza durante las clases es el *PowerPoint*.

En contraste, las acciones menos frecuentes de los docentes de este grupo son la *realización de actividades o trabajos tanto grupales como individuales con o sin supervisión del docente*, la utilización de *materiales impresos adicionales como libros o separatas del curso para complementar el desarrollo de la clase o actividad*, así como la *retroalimentación para brindar comentarios sean positivos, negativos o indicaciones que permitan mejorar los productos realizados por los estudiantes durante las clases*. Si bien estos docentes suelen *presentar ejemplos reales o hipotéticos* como parte del desarrollo del tema de clase, es poco frecuente que *soliciten ejemplos a los propios estudiantes* o que *incorporen comentarios, ideas o preguntas de los mismos en su discurso*.

Grupo A – 3 horas

En las clases de tres horas, los 81 docentes observados realizan con mayor frecuencia el *desarrollo de conceptos, preguntas por definición y ejemplo de hechos reales o hipotéticos*. De esta manera, durante el desarrollo de las clases, los docentes mayormente *presentan, explican o definen conceptos, términos técnicos o fórmulas acompañados de ejemplos reales o hipotéticos*, los cuales utilizan para *establecer diferencias o similitudes entre los distintos aspectos claves del tema de la sesión*. Al mismo tiempo, los docentes suelen *plantear preguntas a los estudiantes con la intención de identificar la comprensión de los conceptos, definiciones o cualquier otro tipo de conocimiento relacionado a lo aprendido en clases*. De

⁵ Para decidir qué acciones se relacionaban se consideró que sean correlaciones significativas mayores a 0.70 y que lo realicen más del tercio de docentes (según contingencias).

esta manera, luego de escuchar sus respuestas, tienden a *complementar la información brindada por el estudiante* o, caso contrario, *corregirla si es que no es una respuesta satisfactoria, reformular la pregunta para que sea más entendible, plantear la misma pregunta a otro estudiante o repetirla en voz alta para el resto de la clase*. Paralelamente, los docentes, durante la *explicación o definición de un concepto, procedimiento o la narración de un hecho*, suelen *plantearse preguntas a sí mismo como parte del desarrollo del tema de clases*. Cabe mencionar que los *recursos* más utilizados por el docente son el *PowerPoint* y la *pizarra*.

En relación a la participación del estudiante en el aula, son las *exposiciones y la realización de actividades, ejercicios o resolución de casos individuales o grupales las acciones menos frecuentes propuestas por los docentes*. Asimismo, es poco común que, ante evaluaciones calificadas durante las clases como controles de lectura, análisis de casos o exámenes, sean de la presente sesión o de sesiones anteriores, el docente *realice comentarios o brinde retroalimentación en relación a lo que esperaba*.

Grupo B – 2 horas

En las clases de tres horas, los 111 docentes observados, realizan con mayor frecuencia el desarrollo *de conceptos y preguntas del estudiante que el docente responde*. Es así que, cuando los docentes *explican o definen conceptos, constructos o términos técnicos*, usualmente acompañan este proceso *presentando ejemplos reales o hipotéticos y estableciendo similitudes o diferencias entre dichos elementos*. Asimismo, con frecuencia, *resaltan la importancia de los conceptos, hechos, datos, ejemplos o procedimientos presentados en clase*. Ello con la intención de que los estudiantes puedan comprender mejor el tema que se está desarrollando. Al mismo tiempo, los docentes de este grupo suelen interactuar de manera sostenida con los estudiantes, *respondiendo sus dudas y formulándoles preguntas para identificar la comprensión de los conceptos, constructos o términos técnicos presentados e incentivándolos a compartir sus opiniones y reflexiones sobre el tema de clase*. Paralelamente, durante el *desarrollo de un concepto, procedimiento o narración de un hecho*, los docentes *se plantean preguntas y automáticamente se responden*, como parte de su metodología de enseñanza. Por otra parte, algunas veces, esta interacción se interrumpe cuando las *preguntas que realiza el docente no son respondidas por los estudiantes*. Cabe mencionar que el *recurso* que más utilizan los docentes durante sus clases es el *PowerPoint*.

En contraste, respecto a la participación del estudiante, las *exposiciones grupales o individuales* y la *utilización de materiales y recursos* como libros, separatas, audios, videos e

imágenes, para analizar, discutir o resolver casos o ejercicios que los docentes han preparado con antelación, así como *indicaciones para mejorar las actividades y trabajos realizados por los estudiantes en el aula*, son acciones poco frecuentes en estas clases. Por otra parte, pese a que el *planteamiento de preguntas* es una acción recurrente por parte de los docentes, pocas veces se hace énfasis en *explicar los aspectos positivos o negativos de los comentarios o respuestas de los estudiantes*.

Grupo B – 3 horas

Las acciones que se realizan con mayor frecuencia en las clases de 3 horas, de los 68 docentes observados, son *desarrollo de conceptos, presentación de ejemplos, preguntas del estudiante que el docente responde y preguntas por definición*. A lo largo de la clase, los docentes *presentan, explican o definen conceptos, términos técnicos o constructos*, que suelen ser acompañados de *ejemplos reales o hipotéticos, tanto de la realidad nacional como internacional*, y, algunas veces, de *preguntas que permiten que los estudiantes analicen situaciones y construyan sus respuestas o reflexiones*, con la intención de que profundicen en el tema que se encuentran aprendiendo. En pocos casos, estas preguntas parten de un caso, ejercicio o material concreto o visual preparado con antelación que implique una asignación del tiempo de clase a su desarrollo, ya que usualmente son formuladas espontáneamente por el docente como parte de la explicación conceptual del tema. Asimismo, los docentes suelen aprovechar los *ejemplos planteados para narrar sucesos o hechos relacionados al tema de clase* presentando respectivos autores o bibliografía relacionada y mencionando la importancia de ciertos conceptos, hechos, datos o procedimientos. Como principal recurso, está el uso de la pizarra para acompañar el discurso del docente.

Como parte del *desarrollo del tema*, los *estudiantes con frecuencia también plantean preguntas o realizan algún comentario que los docentes aprovechan para complementar con nuevos ejemplos, para ampliar la información brindada, para corregir sus respuestas o comentarios* en caso de que presente errores o para *formular nuevas preguntas tanto a sí mismos o a sus estudiantes* con la intención de que estos recuerden los conceptos o definiciones explicados en la sesión o sesiones anteriores o para solicitarles nuevos ejemplos.

Sin embargo, pocas veces los docentes *recurren a algún fragmento de información para responder a las preguntas o comentarios de los estudiantes o para leerlo en voz alta para toda la clase como parte de ampliar el tema de la clase*. De modo contrario, son los *trabajos grupales o individuales con o sin supervisión de los docentes*, así como la *utilización*

de recursos virtuales o materiales físicos por parte del docente o del estudiante las acciones realizadas con poca frecuencia durante las sesiones de clase.

Conclusiones

A partir de los múltiples análisis realizados, se identificaron prácticas docentes asociadas a cada departamento académico. Es así, que se pudieron formar tres el grupo A, conformado por Ciencias, Ciencias Administrativas, Ciencias de la gestión, Economía e Ingeniería. El grupo B, conformado por Ciencias Sociales, Comunicaciones, Derecho, Educación, Humanidades y Psicología. Y un tercer grupo, constituido por Arte y Arquitectura.

De acuerdo al modelo multinivel de categorización de Kember (1997), el grupo A de profesores, estaría más centrado en el docente, ya que ejercen una función más directiva y de orientación al estudiante, que puede estar asociada a las acciones de desarrollo de conceptos y a realizar preguntas que buscan indagar la comprensión de conceptos, más no el análisis o la reflexión. Asimismo, este grupo cuenta con menor interacción con los estudiantes. Por ello, se podría decir que hay una transmisión de conocimiento estructurado, ya que el docente será quien brinda la información al estudiante, quien cuenta con un rol más pasivo. Además, como este grupo suele trabajar con ejercicios o solución de casos, es posible vincularlo con un cuidado en la presentación de contenidos, en qué momento se trabajar el tema y cuando incluir una actividad.

En el grupo B los profesores también orientan y dirigen a los estudiantes, pero interactúan más con ellos. Esto se debe, a que, si bien hay un espacio en el que docente desarrolla temas más conceptuales, mediante definiciones, descripciones o el uso de ejemplos, también interactúa con los estudiantes mediante preguntas por análisis, opinión y reflexión. En ese sentido, si bien el docente dirige la clase, también brinda importancia a lo que los estudiantes puedan decir o aportar. Esto podría ajustarse al nivel de interacción docente-estudiante de Kember (1997).

En el caso de Arte y Arquitectura, los docentes mantienen mayor interacción con los estudiantes, pero hay menor dirección y orientación del docente. En ambos casos se realizan trabajos grupales y reciben retroalimentación del docente, quien les indica lo que han hecho bien y en qué pueden mejorar. Esto podría responder al nivel de facilitación del aprendizaje, pues hay mayor protagonismo del estudiante quien está aplicando los conocimientos en el

aula. Con ello se enfatiza los resultados de aprendizaje, más que el contenido impartido (1997).

Se asemejan, en toda la PUCP en el desarrollo de conceptos por parte del profesor, la explicación, las preguntas por definición y los ejemplos. De esta manera, el desarrollo y explicación de conceptos suele ir acompañado de preguntas. Aquellas en las que los docentes corroboran la comprensión de un tema y aquellas que buscan el análisis, reflexión u opinión del estudiante (en menor medida). Además, puede incluir la narración de hechos como medio para poder presentar un tema o asegurar una mejor comprensión del mismo.

Asimismo, las interacciones con los docentes se presentan mediante preguntas y en menor medida, con asesorías o retroalimentación, como en los casos de Arte y Arquitectura y en las que la mayoría de docentes del departamento lo realizan, en simultáneo con el desarrollo de conceptos. Respecto al uso de recursos, los más utilizados por la mayoría de docentes son el PPT y la pizarra, este último especialmente en las disciplinas asociadas a las ciencias e ingeniería, los cuales podrían tener relación con el desarrollo de conceptos.

Cabe resaltar que, en relación al nivel de cambio conceptual del modelo multinivel de Kember (1997), cabe mencionar que, por la naturaleza del estudio, no se puede explorar qué tipo de impacto generan estas prácticas docentes en los estudiantes, debido a que solo se observaron las acciones del profesor en el salón, con un objetivo descriptivo de lo que sucedía en ese mismo momento. Finalmente, también es importante indicar que en los departamentos se realicen determinadas acciones, no las hace ni mejores ni peores, ya que corresponden a la naturaleza y objetivos de sus propias disciplinas.

Bibliografía

CAÑEDO, J. & FIGUEROA, A.E. La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. **Sinéctica**. p. 1-18, 2013. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004, acceso en 27 de agosto, 2018

FEIXAS, M. Enfoques y concepciones docente en la universidad. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, Barcelona, v. 16, 2, p. 1-27, 2010.

GOLDRINE, T. & ROJAS, S. Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor- alumno. **Estudios Pedagógicos**, n. 2, p. 177-197. 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514134010.pdf>, acceso en 27 de agosto, 2018.

KANE, R.; SANDRETTO, S., HEATGH, C. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. **Review of Educational Research**. Otago, v. 72, n. 2, p 177-228, 2002. Disponible en: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543072002177>>. Acceso en 27 agosto, 2018.

KEMBER, D. A reconceptualization of the research into university academic's conceptions of teaching. **Learning and Instruction**. v. 4, n. 3, 255-275. No prelo.

KEMBER, D., & KWAN, K. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. **Instructional Science**. Hong Kong, v. 28, n. 4/5, p. 469-490, 2000. Disponible en: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1026569608656.pdf>>, Acceso en 27 de agosto, 2018

PROSSER, M., TRIGWELL, K., & TAYLOR, P. A phenomenographic study academic conceptions of science learning and teaching. **Learning and Instruction**. v. 4, p. 217-231, 1994. Disponible en: <https://ac.els-cdn.com/0959475294900248/1-s2.0-0959475294900248-main.pdf?_tid=0ffc86dd-593c-43e4-a83f-e0e4d37e489c&acdnat=1538078188_a37e688a66fb89f9e927b6117e54947a>, Acceso en 27 de agosto, 2018.

POSTAREFF, L. **Teaching in higher education: From content-focused to learning-focused approaches to teaching**. 2007. 99f. (Research Report)- University of Helsinki, Helsinki, 2007.