

Abordando la investigación sobre modelos pedagógicos en la Institución Universitaria CESMAG: La metodología en el aula según los estudiantes y docentes

ESPERANZA AGREDA MONTENEGRO*

CRISTINA ROMERO CHAVES**

JUSTINA CARVAJAL CHAMORRO***

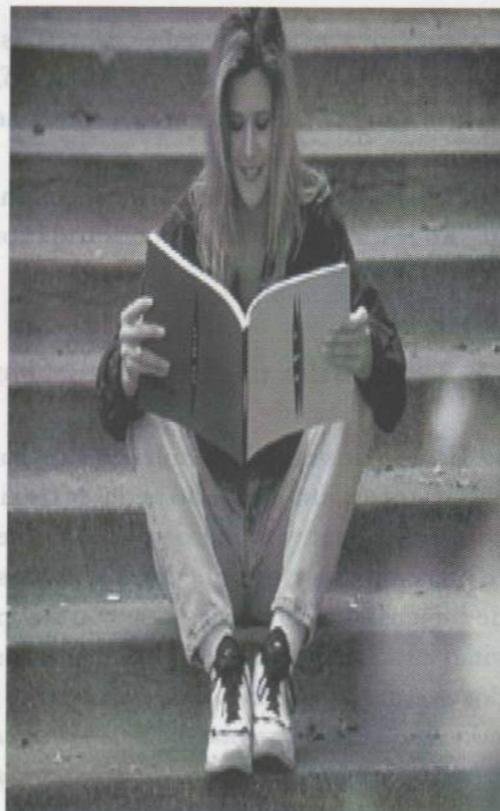


Foto: CESMAG

Resumen

El presente artículo aborda los resultados de un proceso investigativo denominado: *Diagnóstico sobre modelos pedagógicos que implementan los profesores de la I.U. CESMAG en la docencia universitaria*, atendiendo a uno de los componentes del modelo, como es la metodología, desde la visión de los estudiantes y docentes.

En este sentido se parte de una reflexión entre la realidad encontrada, el análisis y la interpretación de las investigadoras y la confrontación con la teoría.

* Dra. en Antropología UNAM. Docente Tiempo Completo adscrita a la Vicerrectoría de Investigaciones. Institución Universitaria CESMAG

** Magíster en Administración Educativa, Docente Facultad de Educación, programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Física Institución Universitaria CESMAG.

***Magíster en Administración Educativa.

Palabras clave: modelos pedagógicos, metodología de aula, docencia universitaria, teoría y práctica.

Fecha de recepción: 6 de mayo de 2004 - **Fecha de aceptación:** 15 de julio de 2004

Abstract

The present article approaches the results of a research process denominated: *Diagnosis on pedagogic models implemented by the teachers of the I.U. CESMAG in the university teaching*, paying attention to one of the components of the pattern, as it is the methodology, from the view of the students and teaching staff.

In this sense, we start from the reflection among the reality that we find, the analysis and interpretation of the researchers and the confrontation with theory.

A modo de introducción:

Un eco de verdad retumba en los profesores y estudiantes, un llamado a la reflexión, a la cotidianidad, al verdadero sentido del ser docente universitario y, por que no, a la reconstrucción de dimensiones olvidadas, que con su opinión invitan a revisar una parte de los resultados abordados en el presente artículo de la investigación *Diagnóstico sobre los modelos pedagógicos que implementan los profesores del CESMAG en la docencia universitaria*.

Para acercarse al modelo pedagógico que implementan los docentes en la Institución Universitaria, CESMAG se contemplaron como ejes principales de diálogo: la metodología, el contenido, la relación docente estudiante, los recursos didácticos y la evaluación; aspectos que fueron profundizados al interior de cada grupo de estudiantes y docentes.

Los programas que se tuvieron en cuenta son los ofrecidos por la Institución Universitaria, CESMAG y en algunos casos programas en convenio, modalidad presencial y a distancia, a nivel tecnológico y profesional en: Administración Financiera, Sistemas, Arquitectura, Forestal, Delineantes de Arquitectura, Topografía, Publicidad y Mercadeo, Contaduría y Finanzas, Hotelería y Turismo,

Psicología, Preescolar, Educación Física, Contaduría Pública y Administración de Obras Civiles.

De esta manera, los planteamientos que a continuación se esbozan, unifican y recuperan el sentido de una aventura investigativa iniciada en agosto del 2001, donde se confronta la opinión de los estudiantes con la de los docentes para así tener una visión más amplia del modelo que se implementa en las aulas.

Cabe anotar que para este artículo, únicamente se hace un análisis de la categoría metodología donde se tuvieron en cuenta cinco aspectos importantes de discusión, como son: la clase de metodología, el proceso de aprendizaje, estrategias didácticas, relación teoría práctica y el dominio del tema.

Clase de Metodología

Con relación a la subcategoría clase de metodología, los estudiantes manifestaron que "es necesario romper con el esquema tradicionalista", "hay docentes que utilizan una metodología retrógrada y pasada de moda y otros llegan con ideas frescas y acordes a la realidad moderna", "no está acorde con los nuevos tiempos", "utilizan la metodología tradicional, la mayoría de las clases son

monótonas y hasta aburridas, se dictan clases no se hacen clases”, “algunos utilizan una metodología activa, de manera entendible, dinámica y práctica”.

Partiendo de las anteriores apreciaciones surge un interrogante:

¿Qué tipo de hombre o mujer se está formando? Tomando como referencia el lema de la I.U. CESMAG “Hombres Nuevos para Tiempos Nuevos” se puede inferir que cuando manifiestan la expresión “no está acorde con los nuevos tiempos”, se están refiriendo, exclusivamente a la metodología utilizada que en este caso es tradicional.

Hay que aclarar que, no se pretende desvirtuar la metodología tradicional ni tampoco considerarla como algo negativo, caduco o pasado de moda, sino por el contrario, se sabe que en algún momento histórico permitió abrir un horizonte pedagógico y de ella se puede retomar algunos aportes aplicables a momento actual; sin embargo, es fundamental hacer una reflexión profunda del compromiso del docente con la educación que necesita la sociedad de hoy. Además la metodología debe estar acompañada de una fuerte fundamentación epistemológica, pues, lastimosamente, la labor del docente se ha inclinado más a la práctica que a la teoría.

Al respecto cabe anotar que, es mucho lo que se ha hablado de la metodología en la educación primaria o secundaria pero, tal vez, se ha descuidado el análisis de esta subcategoría en la universidad, ya que en este nivel educativo se le ha dado primacía al conocimiento específico y a la experiencia del docente, sin tener en cuenta que la metodología representa uno de los componentes importantes en la pedagogía universitaria.

Por otra parte, cuando los estudiantes afirman que “la mayoría de las clases son monótonas y hasta aburridas”, esta opinión puede ser poco perceptible, sin embargo, dentro del aula se debe

interpretar como algo preocupante, porque el docente debe propiciar un buen ambiente para estimular la imaginación, el descubrimiento y la creatividad, y así potenciar el auto aprendizaje de los estudiantes.

Según los docentes la metodología que implementan en el aula consiste en: “desarrollo de talleres, socialización de temas”, “explicación de los temas y luego desarrollo de los ejercicios”, “utilizando variadas metodologías, toman lo mejor de cada una de ellas”, “clases magistrales con el empleo de ayudas educativas”.

Desde estos referentes se observa que existe una confusión en el concepto de metodología, la cual no son un listado de actividades sino el resultado del análisis de las mismas; por ello, es indispensable que los docentes establezcan criterios de selección de las estrategias, para promover el aprendizaje en los estudiantes.

De esta manera, al hacer una comparación de la opinión de los docentes con la de los estudiantes, coinciden en que las clases son “magistrales” aunque utilizan otras técnicas como talleres, mesas redondas etc., aclarando que en esta última, según los estudiantes, “no son todos los docentes”.

Proceso de enseñanza aprendizaje

Con relación al proceso de aprendizaje los estudiantes opinan que “hay muchos docentes que pueden ser buenos profesionales, pero les falta ser maestros”, “desconocen los procesos metodológicos de enseñanza y aprendizaje”, “el mismo desde hace años atrás, el profesor dicta su clase, nosotros anotamos, en el cuaderno y luego estudiamos para el examen”, “el docente repite siempre los mismos temas, ejercicios, prácticas, material y libros”, “es importante que el docente sea más dinámico permita mayor participación de los estudiantes y además sea creativo”.

Si se retoman las anteriores concepciones se puede inferir que la labor del docente no es sólo la de poseer conocimientos o ser especialista sino, por el contrario, debe estar integrada con el componente pedagógico que le imprime la verdadera esencia del ser docente universitario.

En esta dimensión se puede encontrar que:

“Al llegar al trabajo práctico en la enseñanza el profesor se encuentra con que tiene claro el modelo del profesor ideal lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo realidad... aceptar que la primera tarea es encender el deseo de saber, aceptar que el trabajo consiste en reconvertir lo que sabes para hacerlo accesible a un grupo de adolescentes”, Eteve (1998:48).

Desde esta perspectiva, se puede reconocer que el desafío del docente universitario de la I.U. CESMAG es encontrar nuevas formas de abordar el conocimiento; como lo diría Ausubel, ir hacia un aprendizaje significativo con los estudiantes; ir hacia la identidad profesional que se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico que le permitan crear, recrear, aplicar y desarrollar una metodología con un sentido profundo del ¿por qué? ¿para qué? y ¿a quién va dirigido el aprendizaje?. Este aprendizaje se manifiesta cuando la persona que aprende es capaz de expresar con sus propias palabras un nuevo conocimiento, ejemplificarlo, transferir los conocimientos a diversos contextos y responder a preguntas que impliquen su uso, entre otros.

En consecuencia, se debería asumir el aprendizaje como una dinámica de construcción continua fundamentada en la negociación de significados colectivos, que permitan facilitar el aprendizaje significativo, crear espacios y situaciones de aprendizaje que impliquen elaboraciones de mayor profundidad por parte de los estudiantes, generando una análisis crítico, fortalecido y fomentado con el espíritu investigativo, que permita motivarlos en la búsqueda perma-

nente, la capacidad de asombro y la apropiación de conocimientos.

En esta perspectiva, se integran aquellas prácticas que se mantienen en las instituciones de educación superior, como por ejemplo: la valoración basada casi exclusivamente en los títulos que posee, sus cualidades personales y el éxito en sus estudios universitarios; o aquellas alternativas de formación que siguen siendo validas en el ámbito nacional e internacional como es el caso de los doctorados. Con tales prácticas y alternativas desconectadas de la formación pedagógica como aspecto inherente a las mismas, lo que ha logrado la universidad es reproducirse a sí misma alejándose, cada vez más de las tendencias y avances educativos, Ibarra Russi y otros (2001:5).

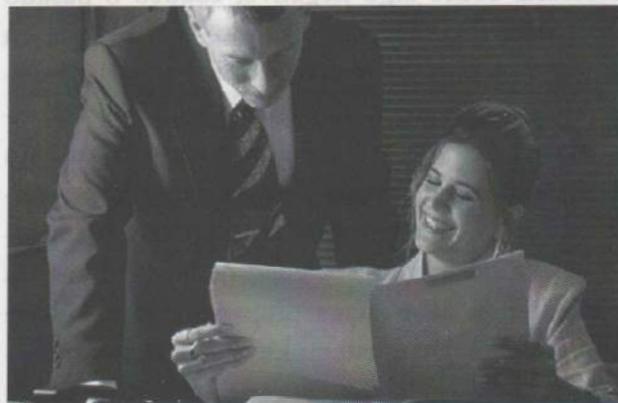


Foto: CESMAG

El aporte que hace Carl Rogers sobre el proceso de aprendizaje es muy contundente; comparando con la educación universitaria, el estudiante es el que debe aprender por sí mismo, con ayuda del grupo que serían sus compañeros y el animador, que para el caso, sería el docente quien diseña las situaciones de aprendizaje, las implementa y valora sus logros, Universidad del Valle (1994:3).

Lo anterior implica que existe una clara oposición a la actitud de “enseñar” remitiéndose a la memorización de contenidos dictados por el docente o por los textos; de esta manera, la confrontación con la opinión de los estudiantes

permite tener una concepción diferente al verdadero proceso de aprendizaje; esta opinión se hace evidente en el siguiente comentario: "el mismo desde hace años atrás, el profesor dicta su clase, nosotros anotamos, en el cuaderno y luego estudiamos para el examen", "el docente repite siempre los mismos temas, ejercicios, prácticas, material y libros".

Es necesario recordar que:

"La pedagogía no esta hecha para entregar conocimientos codificados, sino para desarrollar la capacidad de aprender, que no se logra sin el desarrollo del espíritu filosófico, del espíritu investigativo, del espíritu científico, que buscan siempre inquietos, inquieten, se preguntan", Borrero, J. (2001:24).

Vale la pena recalcar y tratar de cuestionar la docencia de rutina, más aún, cuando por parte de un estudiante en los grupos focales se escuchó decir "A una prima que estudió hace años en el CESMAG y en la misma carrera que yo, le solicite el cuaderno de una determinada materia y para mi sorpresa, eran los mismos ejercicios que el profe nos había dejado, mi decepción fue grande y solicitaría a los profesores que revisen esto".

"En este marco es conveniente contextualizar la tendencia actual del hacer docencia dentro de la universidad donde se sospecha que todavía se



Foto: CESMAG

enfatisa en la acumulación de información con altos grados de obsolescencia y que en la mayoría de los casos el docente se reduce a ser trasmisor de información desactualizada", Cardona López, G. (1999:84).

Es indispensable reaccionar ante este llamado que involucra una de las dificultades por las que a nivel de Educación Superior está atravesando Colombia, de hecho; esta apreciación no implica que se tenga una excusa para seguir replicando los mismo conocimientos de siempre, al contrario, el docente debe detenerse a repensar, tomando un nuevo aire y partir de las experiencias para emprender un nuevo destino.

De esta forma se puede referenciar que:

....Un axioma aplicable en este campo dice que los profesores enseñan lo que saben, pero la otra cara del axioma dice que los profesores no enseñan lo que deberían enseñar, que en su mayoría están desactualizados, que repiten de un año a otro las mismas "lecciones".

"Hay aquí por cierto, un gran reto a la modernización de la universidad, que como dije, no sólo es el problema de la docencia centrado en el profesor sino una especie de "reingeniería" de todo el proceso de la enseñanza. Un cambio de esa profundidad debe comenzar por cambiar adecuadamente la formas de educación formal y no formal; buscar y llevar a la práctica nuevas metodologías pedagógicas, es decir, desarrollar una "pedagogía universitaria". La modernización de la actual docencia debe implicar, además la revisión y actualización de los contenidos curriculares y cambios profundos en la calidad de la docencia, universitaria". Briones. G., citado por Comité Regional de Educación Superior Cres Sur Pacífico. (2001:4).

Los conceptos de los docentes en relación a la subcategoría proceso de aprendizaje se plantearon así : "haciendo participar al estudiante", "uti-

lizando la investigación”, “por procesos”, “que den solución a problemas”, “informar brindar conocimientos y luego la realización de trabajos”.

Confrontando lo anterior, se plantea que es en la dinámica de la universidad donde se configuran los procesos educativos y las condiciones particulares para la enseñanza y el aprendizaje, en un clima de relaciones humanas y de poder, propios de cada contexto. La gestión autónoma y participativa aparece, entonces, como la estrategia más adecuada para cambiar esos contextos que condicionan el trabajo docente.

Si se contrasta estas opiniones con la de los estudiantes, en algunos aspectos coinciden, pero es preocupante ver cómo se tiende más a la memorización y no hacia un aprendizaje significativo que permita reinventar nuevas formas de enseñanza enfocadas a una reconceptualización de la función del docente universitario.

Una de las causas, de lo anteriormente expuesto, puede ser la falta de fundamentación pedagógica, que implica el ser buenos profesionales pero falta encontrar un camino que permita llevar a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Según Pedro Suárez:

“La discusión en nuestro medio educativo se ha generado en los últimos años sobre el saber pedagógico, la enseñanza, las relaciones docente-estudiante y de éstos con los saberes y el aprendizaje dejando una sensación de quienes no han sido formados en pedagogía en un problema que subyace a todas las universidades como uno de los problemas más álgidos de la docencia universitaria”, Suárez Ruiz, P.A. (2000:25).

Si se asume que la enseñanza es el núcleo central de la docencia cabría preguntarse si en la universidad se concibe la enseñanza como concepto y, a la vez, como práctica. La respuesta sería obviamente no. Las aproximaciones a la docencia

universitaria se han hecho más desde una serie de elementos accidentales que no necesariamente corresponden a la esencia misma de lo que implica el ser y el hacer docencia en la universidad.

Relación teoría práctica

Con respecto a la subcategoría relación teoría práctica, los estudiantes expresaron que: “hay contenidos muy teóricos y poca práctica”, “hace falta que las clases sean más prácticas que teóricas”, “algunas clases son muy teóricas las cuales son aburridas”.

Con las anteriores afirmaciones es necesario sumergirse más abierta y decididamente en el intercambio entre teoría y práctica. La docencia universitaria no puede entenderse sólo como un mecanismo de transmisión de conceptos teóricos, alejados de toda aplicabilidad en el contexto; la adquisición de aprendizajes debe tender a su incorporación en formas activas de interpretación y acción en los que se utilizan nuevas formas y experiencias en la reconstrucción de esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación.

Para Óscar Ibarra:

“La posición pedagógica subyacente al enfoque pedagógico crítico de formación en educación superior está basado en la articulación entre teoría y práctica y supone un trabajo académico mediado por la conciencia crítica del profesor en su permanente movimiento entre la acción y la reflexión, alimentada por teorías y supuestos que también son expuestos a la crítica para conocer y superar sus limitaciones”, Ibarra Russi, O. (2001: 5).

Es justamente en el espacio universitario donde las teorías cobran su verdadero sentido, si se interrelacionan con la práctica, o al contrario, donde la teorías se desvanecen en susurros para el momento, para el examen, quedándose con la incipiente respuesta y, más aún, con la duda sobre ¿Qué profesionales se están formando?

Si siguiendo con el análisis de los resultados del estudio en la subcategoría relación teoría - práctica como aspecto importante en la metodología que utiliza el docente de la I. U. CESMAG, se afirma que: "se busca que los estudiantes planteen situaciones donde se pueda aplicar los temas vistos", "la clase emotiva practica con interpretación lógica de lo expuesto", "se hace énfasis en la práctica", "explicación en el tablero de los pasos y procesos a desarrollar y luego trabajo práctico".

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia que los docentes articulan la teoría con la práctica; sin embargo, al contrastar con la opinión de los estudiantes se plantean algunas contradicciones enfocadas a la búsqueda de una relación entre estos dos componentes ya que es más teórica que práctica.

El padre Guillermo de Castellana citando a Faure alude que:

"Lo mismo debe suceder en el aprendizaje de la ciencia: en la misma enseñanza de las materias como la historia, la geografía, las ciencias. Faure prefiere el trabajo individual o colectivo a la pura clase teórica, porque ayuda a la investigación y la creatividad", Castellanos Guillermo citando a Faure. (1983:65).



Foto: CESMAG

Un docente alejado de la práctica puede ver reducidas las posibilidades de aplicación de estos conocimientos en un contexto determinado, ocasionando una relación desequilibrada entre teoría y práctica, pues se necesita especialmente una mayor inclusión de formas de aprendizaje más orientadas hacia la experiencia, los procesos y la aplicación social.

Estrategias didácticas

Por otra parte, las estrategias didácticas se constituyen en otro de los cuestionamientos que los estudiantes hacen a los docentes, algunos afirman que: "Los profesores deben ser más creativos y recursivos e innovar en las estrategias didácticas", "son muy escasas ya que sólo utilizan tablero y marcador", "son desactualizadas, no se tiene en cuenta los avances tecnológicos", "algunos utilizan técnicas como mesa redonda debate, foro, simposio, conferencia etc", "los docentes no utilizan como estrategia la investigación", "enseñar no es pararse a dictar teoría, hay docentes que sólo se limitan a hablar", "exposiciones por parte del docente y talleres por parte de los estudiantes", "debe implementarse estrategias modernas para una mejor comprensión", "algunos utilizan diferentes recursos estrategias y ambientes de aprendizaje".

Es pertinente saber que las estrategias didácticas permiten al docente generar o no aprendizajes significativos en los estudiantes, siendo función del docente establecer ante todo que una estrategia no es una enumeración de actividades; sino que, a partir de ellas, se registran, se hace un análisis de las actividades que se implementan y luego se evalúan para determinar su impacto en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, son los estudiantes los que solicitan que: "los profesores deben ser más creativos y recursivos e innovar en las estrategias didácticas", la respuesta es muy clara e implica que el docente sistematice el impacto de la serie de actividades compartidas con los estudiantes para el logro de dichos aprendizajes.

Para Óscar Ibarra:

“...la intervención pedagógica o la estrategia se concibe como una ayuda ajustada al proceso de construcción del estudiante, una intervención que va creando zonas de desarrollo próximas según Vigotsky y que ayudan a los alumnos a recorrer. Por consiguiente las estrategias, que se pueden considerar como un proceso encaminados a superar retos, retos que puedan ser abordados...”, Lengua, E. y otro (2000:5).

La formación del estudiante universitario no es concebible, en la actualidad, sin la investigación, ésta permite que el estudiante descubra lo que le rodea, se haga competente y pueda demostrar su saber en diferentes contextos; de hecho, sin la investigación no se puede abrir paso a nuevas estrategias didácticas.

Hay docentes quienes aplican muchas estrategias y nuevos ambientes de aprendizaje, aspecto que merece especial atención pero, de igual forma no se encuentra que se hayan socializado o compartido, tal vez la misma sistematización de sus resultados sea el camino para iniciar un debate acerca de este tema que incita a todos los docentes universitarios a abordarlo de una forma profunda.

Es así como, la larga e intensa trayectoria de la docencia está llena de aspectos buenos y malos, de tensiones y satisfacciones. Como en todas las profesiones existe la cara y cruz; las situaciones personales y los contextos socioeducativos, tan diversos como cambiantes, dan pie para incursionar en la sistematización de la vivencias ¿por qué no se empieza por allí?

En este sentido, Ibarra afirma que:

“Una de las estrategias de formación del profesorado universitario que avanza orientado por este enfoque es la denominada “Laboratorios pedagógicos”, los cuales combinan la reflexión pre-

paración pedagógica con la preparación en las didácticas de los conocimientos y con la investigación sobre la práctica docentes para generar nuevos proyectos de innovación que se ponen a prueba en condiciones reales”, Ibarra y otros (2001:6).

Dominio del tema

El último aspecto de la metodología analizado es el dominio del tema. Respecto a esta subcategoría se encontró que: “los docentes manejan la temática a tratar”, “falta preparación por parte de algunos profesores”, “se debe escoger docentes no sólo que sepan sino que tengan vocación y puedan enseñar”, “se recomienda que los docentes se preparen y no vayan a clase a improvisar”.

En este aspecto es necesario aclarar que uno de los parámetros de la docencia universitaria, ha sido la formación y capacitación, es así; como se encuentran diferentes opciones para que el docente también se pueda cualificar a través de: diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados, por esto el docente podrá dominar la temática. Según los estudiantes: “los docentes dominan la temática a tratar”; pero al establecer una comparación con la opinión “Se debe escoger docentes no sólo que sepan sino que tengan vocación y puedan enseñar” se alcanza a denotar una contradicción.

Por lo anterior surgen los siguientes interrogantes: ¿En la selección de un docente universitario sólo se está buscando el manejo de una especialidad? . ¿Cómo se está abordando el componente pedagógico en la selección de un docente universitario?. Es importante reflexionar si un docente universitario, con sólo tener una experiencia profunda en la especialidad de su disciplina, puede garantizar su desempeño como educador.

Según Óscar Ibarra R.:

“Si bien el conocimiento experiencial es valioso, generalmente es indiferente, a todo cono-

cimiento en este caso pedagógico que no se derive en forma directa de la propia práctica de cada profesor. En consecuencia, para el profesor, la legitimidad de la labor docente está dada por el dominio de su materia y por el conjunto de ideas y creencias que logre introyectar (sin reflexionar) a partir de su propia experiencia pedagógica, válida para sí porque constituye su pericia y una fuente de autoridad ante sus alumnos y colegas. En este contexto, los resultados de las evaluaciones docentes y el rendimiento académico de sus alumnos no logran afectar a su desempeño”, Ibarra Russi, O. (2001:2).

Por último, en cuanto al dominio del tema, los docentes expresan: “es por ello que nos contrataron porque de acuerdo con nuestra profesión uno domina el tema”, “es obvio que se debe dominar el tema”. En este punto se concuerda con lo expresado por algunos estudiantes, sin embargo, los estudiantes afirman que hay algunos docentes que improvisan las clases y otros les falta actualización; por esta razón recomiendan que preparen las temáticas con anterioridad.

En conclusión, es imprescindible que el dominio de la disciplina esté inmerso en la labor de

todo docente universitario. No se puede ir a las aulas pensando que es una práctica rutinaria, donde se puede salir con cualquier cosa, pues los estudiantes observan, analizan e infieren este actuar que debe estar conectado a la ética pedagógica.

Después de haber analizado parcialmente una de las categorías fundamentales de los modelos pedagógicos se deja la inquietud al lector sobre al manera de abordar desde la investigación los ejes en los que se apoya el quehacer docente para que se pueda vislumbrar posibles estrategias que lleven a un cambio en la profesión docente. Sólo se espera que esta serie de vivencias e interpretaciones permitan seguir compartiendo la aventura de descubrir junto con ustedes, un mejor mañana para la labor como docentes universitarios.

Por último cabe reflexionar lo que Ángela Robledo citando a García Márquez en Cien Años de Soledad (2000:42).

“Hace dieciocho años, en 1982, cuando recibió el premio Nobel de Literatura, Gabriel García Márquez reclamó en su discurso al mundo una segunda oportunidad sobre la Tierra para las estirpes de América Latina condenadas a cien años de soledad. En nuestras manos, las de los educadores, los empresarios, los investigadores y los trabajadores, y en las de los millones de niños, niñas y jóvenes de esta región se halla parte de la responsabilidad de crear esa segunda oportunidad”.

Se espera que lo que el viento se llevó fue un puñado de vivencias, faltando por recoger un cúmulo de interrogantes, experiencias, expectativas que permitan dejar huella para la construcción colectiva de un modelo pedagógico que identifique la labor del docente universitario I.U. CESMAG.



Foto: CESMAG

Bibliografía

- BORRERO J., Alfonso. (2001). *Más Allá del Currículo Académicas Universitarias*. Santafé de Bogotá. ICFES.
- BRIONES, Guillermo. (2001). *La docencia Universitaria*. Citado por COMITÉ REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Santafé de Bogotá. CRES SUR PACÍFICO.
- CARDONA LÓPEZ, Gloria Patricia. (1999). *De cómo la formación pedagógica es algo más que necesario en el quehacer docente*. En: Universidad de la Salle: Educar para Pensar Decidir y Servir. Bogotá. No. 29; (Nov.). U. de la Salle.
- CASTELLANA, Guillermo. (1983). *Filosofía Personalizante y Humanizadora*. Pasto. (s.e.)
- ETEVE M., José. (1998). *La Aventura del Ser Maestro*. En: Cuadernos de Pedagogía. Historias de Aula. Barcelona. No 266; (sep.). (s.e.)
- IBARRA RUSSI, Óscar; MARTÍNEZ DUERI, Elva y VARGAS DE AVELLA, Martha. (2001). *Enfoques de Formación*. Santafé de Bogotá. CRES SUR PACÍFICO.
- LENGUA, Elizabeth y MENDOZA Walter. (2000). *Aproximación Conceptual Sobre Estrategias de Enseñanza*. Cali. (s.e.).
- MARTÍNEZ DE DUERI, Elva. (2001). *Conocimiento Enseñable*. Santafé de Bogotá. CRES SUR PACÍFICO.
- ROBLEDO G, Ángela María. (2000). *Relaciones Entre Educación, Trabajo y Ciudadanía*. Cali. FES.
- SUÁREZ RUIZ, Pedro Alejandro. (2000). *Núcleos del Saber Pedagógico*. Bogotá. ORION.
- UNIVERSIDAD DEL VALLE. (1994). *Lecturas de apoyo maestría en administración educativa*. Cali. Facultad de Educación.

