

Aspectos que conforman las “buenas prácticas de enseñanza” en la universidad.

ALEGRE, Marcelo Alejandro / Universidad Nacional del Nordeste - marcealegre2013@yahoo.com.ar

Eje: 5. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS y SABERES. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Buenas prácticas de enseñanza – Docencia universitaria – Conocimiento profesional docente - Aspectos profesionales – Aspectos personales

› **Resumen**

El siguiente trabajo pretende comprender los aspectos que configuran la tarea del docente en el ámbito universitario, para posibilitar conocimiento sobre dicho campo y en búsqueda de resultados que sirvan como aporte al mejoramiento de la calidad educativa. El tema se desprende de la problematización respecto a las concepciones referidas a las “buenas prácticas de enseñanza” en la universidad que sostienen los estudiantes de Ciencias Económicas de la UNNE durante los diferentes años de cursado, trabajada en la tesis de grado de la licenciatura en ciencias de la educación.

La recolección de datos se realizó mediante encuestas con preguntas abiertas y cerradas a cien (100) estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, el instrumento utilizado fue la encuesta, la cual consistía en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández Sampieri, 2003). Para ello se tomó como modelo la encuesta del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales, pero se modificó para adaptarlo a nuestra muestra.

Lo evidenciando en sus resultados, nos permite confirmar que para ellos, la conformación de las “buenas prácticas de la enseñanza” se establece a partir los tres actos presentados por Alvarez, Z. Porta, L y Sarasa, M. (2011), encontrando relaciones que se asemejan en lo “moral” en el accionar docente en términos de Fenstermacher (1989), coincidiendo con los “actos morales”; y partir de allí, en este trabajo lo denominamos “Aspectos Personales”. También pudimos relacionar lo “epistemológico” (Fenstermacher, 1989) con el “acto lógico” a las cuales desde el presente trabajo consideramos como “Aspectos Profesionales”.

Estos aspectos profesionales y personales son claramente características constitutivas al sujeto que desarrolla esta acción educativa, y están otorgadas por el estudiante a partir de su propia representación (San Martín, S. 2014).

Presentación

El presente trabajo es el resultado de la tesis de finalización de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste dirigida por la Dra. Patricia Demuth. La misma surge

como trabajo de investigación que se inscribió en el proyecto mayor titulado "Construcción del conocimiento profesional docente en la universidad" (2011-2013) (PI H016), donde se construyeron seis casos de docentes expertos del campo de la Medicina, las Ciencias Económicas y las Ingenierías, derivado de este proyecto de investigación, la tesis que se presenta aquí es la continuidad de los estudios que el Grupo CyFod (Conocimiento y Formación Docente) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, realiza desde 2001.

El objetivo para éste trabajo es comprender los aspectos que configuran las buenas prácticas de enseñanza en la universidad, que se desprende de un estudio más amplio sobre las concepciones que sostienen los estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste durante los primeros años y últimos años de cursado.

El estudio de las buenas prácticas en la universidad evidencia la confluencia de los campos disciplinares y profesionales y los trayectos de formación y desempeño de los docentes, así como los posicionamientos éticos fundamentales respecto al ejercicio de la docencia en el nivel y de preocupación por los aprendizajes de los estudiantes.

Es por ello, que el problema de la investigación surge ante el interrogante de: ¿Qué aspectos forman parte de las buenas prácticas de enseñanza en la universidad? y de allí reconocimos la importancia de dos aspectos: personales y profesionales, que la configuran y que sirven para un aporte a la evaluación de los procesos de enseñanza que construyen los estudiantes universitarios de un campo profesional específico y su vinculación con la cultura académica concreta.

Docencia Universitaria

La universidad como institución presenta dos funciones bien definidas: una es crear conocimiento y la otra, de enseñarlo a las nuevas generaciones de profesionales. Esta última función es en la que nos detenemos a pensar, la enseñanza de diferentes disciplinas, las relaciones con el campo disciplinar y con la construcción de la asignatura en la que se recorta ese determinado campo (Demuth, P. 2014).

Debemos reconocer que la docencia universitaria es un ámbito donde confluyen diferentes aspectos del "quehacer docente" que tiene como finalidad última la enseñanza de saberes y contenidos para la formación profesional en el contexto universitario y con ella, todo lo que a su vez representa.

De este modo, se puede evidenciar la relevancia que adquiere el tratamiento sobre la docencia universitaria y sus características en cuanto sus aspectos pedagógicos de formación y sus prácticas de enseñanza en el escenario de la universidad, permitiéndonos conocer las características de las propuestas de enseñanza universitaria, reconociendo las estrategias privilegiada de la docencia universitaria o formatos pedagógicos a partir de las concepciones de los estudiantes.

La construcción del Conocimiento Profesional Docente

Los estudios realizados en el ámbito nacional y en otros países referidos al Conocimiento Profesional Docente (CPD), muestran un rico y variado abanico de categorías y componentes con los que se intenta atrapar su naturaleza y proceso de elaboración inicial y continua.

Los estudios coinciden en que se trata de un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y distinto a otros tipos de conocimientos profesionales. Su construcción es gradual y progresiva, a partir de las concepciones de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que facilitan su evolución (Porlán y Rivero, 1998).

Como una de las caracterizaciones más relevantes del CPD, se menciona la distinción entre conocimiento formal y práctico de Fenstermacher (1994), quien considera que son conocimientos epistemológicamente diferentes. Esta doble caracterización del conocimiento profesional (Kessels y Korthaghen, 1996) se puede observar en los intentos que fueron haciendo diversos investigadores al tratar de definir la noción “Conocimiento Profesional Docente”. No obstante, es necesario resaltar que los estudios más recientes que abordan esta temática plantean la complementariedad y complejidad de ambos conocimientos (Cochran-Smith, 2005).

La autora Alcalá (2014) sostiene en concordancia con lo anteriormente expuesto, que el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales - categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones- que subyacen a las prácticas profesionales. Y afirma, citando a Marrero (1993) que el conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional.

› ***Buenas prácticas de enseñanza***

Otra noción fundamental que compone el presente encuadre es la de práctica de enseñanza, y por ello, es necesario definirla del modo en que se concibe en esta investigación. Cuando hablamos de “prácticas” nos referimos al “conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad. Este proceso integra dimensiones funcionales, al igual que intelectuales, afectivas, teleológicas y axiológicas” (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza 2009: 3).

Y se entiende a la misma:

Como praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro et al, 1999:21).

En la actualidad, la temática de las “buenas prácticas” forma parte de la Nueva Agenda de la Didáctica, dando lugar a que se constituya como una categoría central, que refiere a aquellas acciones docente que son identificadas por la intuición, además de la sabiduría práctica y de la espontaneidad del educador (Porta y Sarasa, 2008).

Ahora bien, definir “buenas prácticas de enseñanza”, es más complejo dado a que podríamos considerar muchas atribuciones al concepto de lo “bueno”. En los orígenes del constructo "buena enseñanza" se encuentran los aportes de Fenstermacher, G. (1989), quien ya en su famoso artículo distingue diversos significados de la noción de "enseñanza": el primero, un sentido genérico, comprende la actividad mediante la cual el poseedor de un contenido se lo transmite a un destinatario que carece del mismo originariamente. El segundo refiere a la enseñanza "moralmente razonable y sobre fundamentos racionales". El tercero es la noción de enseñanza exitosa, basada en la errónea idea de relación causal entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El cuarto refiere a la relación ontológica entre ambos procesos, desde esta acepción enseñar es posibilitar a los estudiantes "tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre", por lo tanto, “el aprendizaje es consecuencia directa de la actividad de estudiar, y no de la enseñanza” y “la tarea del profesor consiste en apoyar el deseo de R (el alumno) de “estudiantar” (ser estudiante) y mejorar su capacidad de hacerlo (...)”.

Fenstermacher define la buena enseñanza así:

Aquí el uso de la palabra 'buena' no es simplemente un sinónimo de 'con éxito' (...). Por el contrario, en este contexto, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (1989:158).

Dentro del campo conceptual de las “buenas prácticas de enseñanza”, diferentes autores buscaron darle sentido desde su funcionalidad y su finalidad, entonces así podemos decir que las “buenas prácticas” eran ejemplos de procedimientos y de conductas que fueron exitosas como lo define Anne, A. citado en Cid-Sabucedo et. al. (2009) que las “buenas prácticas” podrían ser entendidas como en los países anglosajones lo denominan “mejores prácticas” (best practices), en el sentido de algo que funciona bien (things that work). Eso nos llevaría a pensar en la mejor práctica posible.

Este recorrido teórico, nos permite dar cuenta que abordar el estudio sobre las buenas prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, está configurado por diferentes aspectos que confluyen en un mismo espacio, las prácticas de enseñanzas.

Estas prácticas, en principio nos proponen pensarlas en el ámbito donde se desarrollan, es por ello que

planteamos un acercamiento sobre la docencia universitaria, entendiendo que en ella confluyen diferentes aspectos que van definiendo la acción y la relación pedagógica que a su vez construye el conocimiento docente. Esta conformación del docente universitario, va a estar dado a partir de su formación en docencia, de la disposición pedagógica – didáctica y en su desarrollo pleno de las prácticas de enseñanza. Conociendo el ámbito donde se concreta nuestro objeto de estudio, es importante también aclarar que entra en juego en las prácticas de enseñanza, la construcción del conocimiento profesional docente (CPD), que va a consistir en la relación entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la experiencia que subyacen a las prácticas profesionales. Entendiendo que la misma se consolida en la representación de imágenes, de identidades subjetivas, como así también personales y que se encuentran adecuadas a las situaciones de formación.

A partir del CPD podemos delinear las múltiples formas en las que se va a poner de manifiesto, en el acto del discurso y en las propuestas de sus prácticas, los diferentes estilos de enseñanza que los docentes del nivel universitario llevan adelante en sus disciplinas.

Para poder caracterizarlos, recurrimos a los enfoques didácticos, que ponen de manifiesto las valoraciones o consideraciones que subyacen en la intervención de las prácticas de enseñanza, permitiéndonos comprender cómo concreta sus acciones, qué lógicas definen sus conocimientos y cuál es el impacto en la construcción del aprendizaje implicadas en estas prácticas.

Avanzando en cómo se construye el CPD, y su influencia en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios, se ha afirmado, que todo ello repercute en el aprendizaje de los estudiantes y en función de ello, los estudiantes comienzan a conformar sus concepciones personales acerca la enseñanza recibida.

Incluir la perspectiva estudiantil en el estudio del CPD y las buenas prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, nos permite comprender distintos puntos de vista de un mismo ámbito y las conformación que van realizando los estudiantes a partir de las construcciones personales e ideológicas a partir de dichas prácticas; nos pone de manifiesto la responsabilidad de asignar significados concretos en el aula sobre lo que no vemos como docentes en nuestra propias estrategias de enseñanzas y que según su mirada, estos aspectos identificados por ello forman parte de la buena enseñanza.

El diseño de la investigación.

Para este trabajo hemos contado con el diseño de investigación de método mixto, ya que nos ayudó abordar al objeto en estudio con la intención de “(...) otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos cobran un papel relevante (...)” (Pereira Pérez, 2011: 26).

Es así, que los estudios con diseños metodológicos cuantitativo- cualitativo, nos posibilitan obtener una mejor comprensión y evidencia de los fenómenos en estudio, y consecuente con eso, facilita las

construcciones de los conocimientos teóricos y prácticos.

El objeto de estudio fue abordado desde un paradigma hermenéutico, teniendo como propósito la comprensión, interpretación, conocimiento de un hecho complejo y que nos permitió comprender al objeto en estudio ante su diversidad y construir sentidos de la comprensión “toma como punto de partida el hecho de que, a pesar de las ambigüedades, cualquier observador tiene una comprensión preliminar práctica de lo que “está tramando” la gente que está siendo estudiada” (Packer, 2010:2).

La población estaba constituida por la totalidad de alumnos de las tres carreras: Contador Público, Administración de Empresas y Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE. De acuerdo a los datos actualizados, la población de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas es de 3.4544. Este estudio contó con una muestra constituida por 100 (cien) estudiantes que cursaron asignaturas con los docentes que conforman los casos de estudio del proyecto mayor (PI H016/11. “Construcción del conocimiento profesional docente en la Universidad”, dirigido por la Profesora Alcalá, M. T.), identificados como “buenos docentes” por la institución. Esta selección se debió a que la presente tesis se desprende de aquel, como bien se explicitó párrafos arriba.

La muestra es no probabilística ya que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernandez Sampieri, 2003:174) y la misma debe ser directamente relacionada con los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella. Fue de carácter intencional, ya que se consideró para la selección de la muestra a aquellos casos que pertenecían a ciertos subgrupos de la población con la intención de generar hipótesis comprensivas (Yuni y Urbano, 2006). Por todo lo expuesto, podemos definir a nuestra muestra como representativa al total de estudiantes en pequeña escala de la Facultad de Ciencias Económicas.

El instrumento de recolección de la información que se utilizó, en esta oportunidad ha sido encuesta semi-estructurada, y consideramos como modelo la encuesta del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Proyecto de Investigación 2008-2009: La Formación del Profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes.

› ***A modo de cierre***

De los resultados, podemos decir, que en los primeros niveles, los estudiantes en la selección de características que presentan sus concepciones, priorizan las características profesionales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”. Por otro lado, los estudiantes de los últimos niveles, en la selección de características que presentan sus concepciones, priorizan las características personales del docente de “buenas prácticas de enseñanza”. Coincidiendo con lo planteado por las autoras Cabalín, D. y Navarro, N. (2008 : 887), los estudiantes del último nivel “valoran principalmente el desarrollo de competencias

genéricas y actitudes personales que se relacionan con el deber ser y «saber convivir»»; mientras que los estudiantes del primer nivel, más en lógica de lo planteado con la autora San Martín, S. (2014: 208) los “alumnos prefieren un profesor universitario que se destaque en ciertos aspectos profesionales más que personales, [...] existe mayor acuerdo entre las características profesionales, que son más importantes.”

En relación a los aspectos que forman parte de las concepciones de los estudiantes sobre buenas prácticas de enseñanza, partimos de dos posturas claras y pertinentes respecto a cómo creemos que se constituyen a las “buenas prácticas de enseñanza” y que nos “paramos” desde ese lugar para comprender qué aspectos forman parte de las concepciones que los estudiantes universitarios tienen en cuenta para su concepción de buenas prácticas de enseñanza.

Por un lado tomamos como base fundamental, los aportes de Fenstermacher, G. (1989) quien nos delimita el campo de la “buena” enseñanza en dos esferas distintas pero complementarias para entender este fenómeno. Una esfera, con la propuesta de lo “moral”, entendiendo a la misma a partir de las acciones docentes y los principios morales que la constituyen; por otro lado la propuesta “epistemológica”, donde se centra en la racionalidad del acto mismo de enseñar, legitimando a esta actividad con el fin de crear, entender y dar a conocer, adquirir el conocimiento/ aprendizaje al estudiante. En la misma línea, podríamos decir que retomamos también, los aportes de Alvarez, Porta y Sarasa (2011), quienes nos presentan tres actos como esquemas necesarios que definen a la “buena enseñanza”; primero el acto lógico que pone de relieve acciones de razonamiento válido, como los de explicar determinados temas partiendo de tópicos que conocemos a aquellos que se quiere especificar, señalar o lograr como aprendizaje. Seguidamente el acto psicológico, que pretende evidenciar el vínculo entre docente y estudiante, y por medio de él, generar motivación y aliento hacia el estudiante, que permita como recompensa un encuentro educativo de crecimiento en las relaciones entre ambos actores. Por último, el acto moral, allí se explicitan los principios y valores como la honestidad, el respeto y la tolerancia, que demarca con mayor fuerza el lado subjetivo del docente.

Podemos concluir, que de ambos aportes teóricos sobre el mismo tema, presentan relaciones que se asemejan en su finalidad, por ejemplos hablar de lo “moral” en el accionar docente en término de Fenstermacher (1989), coincide con los “actos morales” de Alvarez, Porta y Sarasa; allí se evidencia lo que denominaremos “Aspectos Personales”, de las características seleccionadas por los estudiantes, como “Respeto” y “Responsabilidad”. También podemos relacionar lo “epistemológico” (Fenstermacher, 1989) con el “acto lógico” (Alvarez, Porta y Sarasa, 2011) los ejemplos para esta relación, son las características que surgieron de los estudiantes como “Didáctica” y “Claridad” para las estrategias de enseñanza, a las cuales desde ahora consideraremos como “Aspectos Profesionales”.

En el “aspecto profesional” vamos a encontrar que está compuesto por tres categorías: “Estrategias de enseñanza”, “disciplina” y “aprendizaje”. Cuando planteamos las estrategias de enseñanza, entendemos

que el estudiante mediante la información obtenida, reconoce en el docente alguien que se posiciona como responsable de la propuesta de enseñanza, deviniendo así “un acto singularmente creativo, de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Alcalá, 2002a). En la disciplina sin embargo, las actividades van a funcionar como el medio para la apropiación de los conocimientos a través de los distintos procesos constructivos por el estudiante. Es decir que en la disciplina se integran “las cuestiones disciplinares (aspectos teóricos y metodológicos) del saber a enseñar, como de aprendizaje (procesos reflexivos, de conflicto y superación de contradicciones, de análisis y síntesis, de juicio y argumentación, etc.)” (Litwin, E. 1997: 67). Por último, el aprendizaje es entendido en el aspecto profesional, como la relación del contenido y a su apropiación en la instancia de evaluación. Es decir “se analizan el proceso de evaluación implicado en la tensión producida entre las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares que los docentes proponen y el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Anijovich, R y Cappelletti, G. 2017 : 15).

En el “aspecto personal” vamos a encontrar que está compuesto por otras tres categorías: “trato personal”, “vocación” y “exigencia”. Cuando hacemos mención a trato personal, estamos abordando al tratamiento del docente con los estudiantes, en la construcción del vínculo por medio de determinados valores que le permiten al estudiante legitimar el conocimiento del docente y su desempeño en las prácticas. Es importante en nuestro trabajo retomar la cuestión del tipo de trato que construyen docente-estudiante, como sostiene Bein, K. (2007) que los profesores que establecen confianza especial con sus estudiantes pueden mostrar a menudo una clase de franqueza que les permite expresar “su trayectoria intelectual, sus ambiciones, sus triunfos, sus frustraciones y sus errores, y animar a los estudiantes a ser igualmente reflexivos y abiertos” (95). Valores como la humildad y el respeto son promocionados en las clases de quienes pueden reconocer los límites de hasta sus propios logros, reconociendo la perseverancia como característica de enfocar sus capacidades como docentes. Esos son valores que hacen del estudiante una persona que reconoce al trato personal como característica clara de los buenos educadores (Bein, K. 2007). Es fundamental también en el aspecto personal, la vocación. Los estudiantes encuentran en las buenas prácticas de enseñanza a este componente como el interés por parte del docente para contribuir con la enseñanza/aprendizaje de su disciplina, basado en sentimientos; actitudes de acciones positivas. Es por ello que consideramos, que la vocación es “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, es una condición *sine qua non* para el buen ejercicio de la misma” (Sanchez, 2003: 204).

En consideración del trabajo desarrollado, los aspectos que presentan los estudiantes en sus concepciones sobre las buenas prácticas de enseñanza, entendemos, desde la Teoría de Holland (1978) que la vocación, es donde se consideran los aspectos de la personalidad del individuo y motivacionales junto con los aspectos y circunstancias de su entorno que configuran el desarrollo vocacional del docente. Por último,

abordamos la exigencia. Esta capacidad de exigir por parte del docente, como remarcaron los estudiantes encuestados, da cuenta de la cualidad más personal de los profesores, y va a estar implicada en la enseñanza y los componentes didácticos “en función de la coherencia que se presentan en las concepciones sobre el conocimiento, aprendizaje, la metodología de enseñanza, la evaluación, la planificación, el uso de medios o recursos y la interacción docente- alumnos” (Alcalá, 2002b:1).

Además, en relación a las concepciones de los estudiantes sobre las buenas prácticas de enseñanza, se consideró que los métodos utilizados por sus “buenos” profesores, tienen por influencia tres actos fundamentales: los actos lógicos, donde se involucran la pericia de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar. También, los actos psicológicos de la relación docente-alumno, donde se implica que el primero motiva, alienta, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia; y por último, los actos morales, los cuales se refieren a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión.” (Alvarez, Z. Porta, L y Sarasa.M. 2011).

Podemos concluir, que no sólo se quedaron con los tres actos presentados por Alvarez, Z. Porta, L y Sarasa.M. (2011), sino que además pudimos encontrar relaciones que se asemejan en lo “moral” en el accionar docente en términos de Fenstermacher, coincidiendo con los “actos morales”; y partir de allí, en este trabajo lo denominamos “Aspectos Personales”. También pudimos relacionar lo “epistemológico” (Fenstermacher, 1989) con el “acto lógico” a las cuales desde el presente trabajo consideramos como “Aspectos Profesionales”.

En cuanto que, tanto los tres actos mencionados, se evidenciaron en relación a los nuevos aspectos que elaboramos a partir de los resultados, logrando satisfacer estos estándares, podemos decir entonces, que hemos comprendido cómo se configuran las concepciones sobre las “buenas prácticas de enseñanza” de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas.

Para finalizar, nos queda decir que por todo el trabajo realizado y en marco de la exploración de la literatura especializada, como así también de los trabajos realizados por los grupos de investigación, como también nuestro pequeño aporte al estudio de la construcción del conocimiento profesional docente desde la mirada de los estudiantes, en este caso del nivel universitario y sobre todo de la facultad de ciencias económicas, y en la posibilidad de seguir construyendo o reconstruyendo aprendizaje en el campo de las prácticas de la enseñanza, que continúa siendo un desafío desde la práctica, la teoría y la experiencia, cerramos con lo que nos plantea Litwin, E. a modo de seguir reflexionando y entendiendo que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones y, sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (2016: 219).

Bibliografía

- Alcalá, M. T. (2002a). "Planificación didáctica: material de trabajo". Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Nordeste. 6 pág.
- Alcalá, M.T. (2014). El sinuoso camino hacia la comprensión del conocimiento docente. *Revista de Educación. Año 5 N°7*. 2014. Pp. 93-102.
- Anijovich, R. (2017) "La evaluación como oportunidad". Bs. As. Paidós.
- Álvarez, Zelmira; Porta, Luis; Sarasa, María Cristina. (2011) Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 229-240. Universidad de Granada. Granada, España. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469016>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Universitat de Valencia.
- Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887-892.
- Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Cochran-Smith, M. (2005). "Teacher educators as researchers: multiples perspectivas". *Teaching and Teacher Education* 21 (2): 219-225
- Demuth, Patricia B. (2014). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 95-123. Publicado en <http://www.red-u.net>
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza", en: Wittrock, M. (comp.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G.D. (1994). "The coger and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*. L. Darling-Hammond. Washington, D.C., A.E.R.A. 20: 3-56.
- Fierro, C.; Fortoul, B. y Rosas, L. (1991). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basas en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2003) *Metodología de la Investigación*. (3ra. Ed.), McGraw – Hill Interamericana.
- Holland, J. (1978). *La elección vocacional. Teoría de las carreras*. México:Trillas.
- Kessels, P.A. y Korthaghen, F.A. (1996). "The relationship beetwen theory and pratice: back to the classics". *EducationalResearcher* 25 83): 17-22.

- Litwin, E. (2016) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997) las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Packer, M. (2010) La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, Vol. 40, N° 10, Octubre 1985. Tomado de <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/CulPsy/CulPsymain.html>. Traducción de Laura Sampson, revisión técnica, M. Cristina Tenorio. Para uso académico de los estudiantes de la maestría en Psicología, Universidad del Valle, Cali.
- Pereira Pérez, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011. [En línea] Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544.pdf.
- Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.). (2008). Introducción, en *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Facultad de Humanidades. UNMDP. pp. 7-22.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Sánchez, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 6, 203-222. DOI: <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.6.0.357>
- San Martín, S.; Santamaría, M.; Hoyelos, F. J.; Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes preuniversitarios/as. *Educación XXI*, 17 (2), 193-215. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11486
- Sarasa, M. C. (2008). "En torno a los modelos de buena enseñanza", en: Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Facultad de Humanidades. UNMDP. pp. 183-217.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación*. Vol. 2. (2da. Edición.) Córdoba: Brujas