Narrativas Docentes como Recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario

Alejandro A. Villalobos-Claveria¹ y Yenía M. Melo-Hermosilla²

(1) Facultad de Educación, Departamento Ciencias de la Educación. Universidad de Concepción. Casilla 160 C, Concepción, Chile. (e-mail: avillalo@udec.cl)

(2) Facultad de Educación, Departamento Currículo e Instrucción, Universidad de Concepción. Casilla 160 C, Concepción, Chile. (e-mail: ymelo@udec.cl)

Recibido Abr. 13, 2018; Aceptado Jun. 5, 2018; Versión final Ago. 8, 2018, Publicado Feb. 2019

Resumen

El propósito del trabajo fue analizar diversas narrativas que caracterizan el proceso docente del profesor universitario, dentro de la perspectiva teórica de la transposición didáctica. La investigación, de tipo exploratoria, contempló la aplicación de la historia de vida, como herramienta de metodología cualitativa para la generación de datos, a una muestra docente de tres universidades regionales de Chile. Esto se hizo en tres áreas de formación profesional: ciencias experimentales, ciencias sociales y ciencias de la salud. Los resultados, si bien revelaron una comprensión diferenciada de la utilización de elementos didácticos en la enseñanza, según el área disciplinaria, indican que los docentes carecen de una justificación teórica sobre su potencial utilidad en la docencia. Basado en los resultados del estudio, se concluye que existe una reproducción cultural del saber profesional durante el desarrollo del quehacer didáctico.

Palabras clave: narrativa docente; pedagogía universitaria; didáctica; historia de vida; profesor

Teacher Narratives as a Resource for Understanding the Didactic Transfer of the University Professor

Abstract

The purpose of the work was to analyze different narratives that characterize the teaching process of the university professor within a perspective of the didactic transposition. The research, of exploratory type, included the application of the life history, as a tool of qualitative methodology for the generation of data, to a teaching sample of three regional universities of Chile. This was done in three areas of professional training: experimental sciences, social sciences and health sciences. The results, although they revealed a differentiated understanding of the use of didactic elements in teaching, according to the disciplinary area, indicate that teachers lack a theoretical justification about their potential usefulness in teaching. Based on the results of the study, it is concluded that there is a cultural reproduction of professional knowledge during the development of the didactic task.

Keywords: teaching narrative; university pedagogy; didactics; life history; teacher

INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años, el sistema de Educación Superior de Chile se ha transformado, tanto en la cantidad de universidades, como en el aumento de su matrícula (cobertura), el surgimiento de nuevas carreras y programas de estudio, acreditación y certificación de sus procesos, entre otros indicadores. Situación que se manifiesta en consonancia con el cambio de paradigma del proceso de enseñanza y aprendizaje, priorizando la construcción de conocimientos, lo cual ha generado nuevos desafíos al profesional docente que se desempeña en este ámbito (Bruner, 2015; Bernasconi, 2015; Meller y Meller, 2007). La enseñanza universitaria en Chile y en el mundo ha tenido un crecimiento exponencial, en estos últimos 50 años. Cada día se tiene la certeza que la formación profesional universitaria ofrece mayores oportunidades de desarrollo a sus egresados y constituye un vector privilegiado para la formación de las personas, independientemente de su origen socioeconómico. Al mismo tiempo, la docencia, bien realizada, constituye un factor de movilidad social y, por ende, amplía las perspectivas de crecimiento de los estudiantes en términos personales y profesionales (García de Fanelli y Jacinto, 2010). Situación que ha determinado el abandono de un modelo basado en formar solo a las élites, para transitar hacia su masificación y expansión significativa a toda la población juvenil en condición de ingresar a la educación superior (Noël et al., 2015; Zapata y Tejeda, 2012).

En forma posterior, a partir del inicio del siglo XX, se alcanzó niveles de cobertura sobre el 50%, avanzando hacia un nivel de “Universalización” de la Educación terciaria (Brunner, 2015). Sin embargo, frente a este nuevo escenario, se precisa una mayor preocupación y discusión por parte de las autoridades del país, respecto de cómo educar a una población creciente y diversa de estudiantes, en la que siete de cada diez conforman la primera generación del sistema (OCDE, 2013). Por cierto, resulta un aspecto de primordial importancia comprender el desarrollo académico de la docencia, sus demandas y requerimientos. Cuestionar si el acceso mayoritario de los jóvenes desfavorecidos (con una condición socio-económica y cultural vulnerable) a la universidad ha tenido impacto en los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo, si las nuevas reformas o exigencias de acreditación tienen sentido y valor para la formación y acción docente universitaria. Ambos son ejemplos de una realidad emergente que ha impactado en la práctica pedagógica del docente universitario. Realidad que se ha tenido presente en este trabajo, particularmente, con el tipo de saber pedagógico que construye este docente en su labor habitual.

En esta perspectiva, se concibe el desarrollo de la docencia y el aprendizaje como un campo de investigación especializada, que constituye el núcleo de la docencia universitaria como un objeto de estudio. El relativo desarrollo de investigaciones en esta área se ha configurado, posteriormente, como un saber especializado sobre los procesos de los aprendizajes habituales en estudiantes de educación superior y las formas de enseñanza que buscan potenciar el aprendizaje profundo (González, 2010; González, 2015). Por cierto, al centrar el análisis en los factores claves del aprendizaje de los estudiantes universitarios, se abre una oportunidad para investigar las razones del fracaso, la deserción de tales estudiantes, la atribución de responsabilidad exclusiva a los alumnos que no aprenden y, por ende, tomar las medidas didácticas requeridas para revertir esta situación (González, 2015).

En este contexto se reconoce una serie de iniciativas que han buscado apoyar e intervenir en la calidad de la docencia universitaria. A modo de ejemplo: el programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, proyectos de convenios de desempeño destinados a las universidades, fondos de apoyo a la docencia, los centros de apoyo y formación en docencia de educación superior, premios a la excelencia docente, foros de intercambio académicos, creación de mecanismos de evaluación sobre innovaciones curriculares, cursillos de formación didáctica, entre otros. Por cierto, estas iniciativas han tenido un éxito relativo en las universidades nacionales, pues han puesto en relieve la problemática de la docencia universitaria ejercida por profesionales y no pedagogos. A pesar de estos diversos esfuerzos nacionales por mejorar la docencia universitaria no se ha obtenido los resultados necesarios para mejorar la práctica didáctica del profesional universitario que se desempeña en universidades chilenas (González, 2015). A nuestro juicio, un enfoque que puede ayudar a una mejor comprensión de la docencia universitaria es la adopción del enfoque de transposición didáctica de Chevallard (1991), cuya naturaleza antropológica y epistemológica ofrece mayores posibilidades de hacer un examen crítico analítico del quehacer del profesor universitario, cuando planifica, ejecuta y reflexiona acerca de sus procesos docentes. Desafíos que se pueden evidenciar en una posterior narrativa docente. No obstante lo anterior, a nivel internacional se ha generado un cuerpo de conocimiento sistemático y coherente con estos fenómenos pedagógicos, cuando otros países se enfrentaron a los mismos problemas de la masificación y diversidad de la población universitaria. Al mismo tiempo, la creciente comprensión sobre la diferencia entre una disciplina y su enseñanza, la distinción entre el experto investigador y el profesional que ejerce docencia, fue un poderoso motor para cuestionar la calidad de la enseñanza ofrecida en tales instituciones, dando origen a diversos estudios, investigaciones e iniciativas. Algunos ejemplos de estudios realizados fueron hechos por los autores Biggs y Tang (2011) y Prosser y Trigwell (1999).

El propósito principal del presente artículo es describir una visión epistémica de las narrativas del docente, como una forma de conocer su dimensión pedagógica, a través de una visión retroactiva de experiencias vividas durante el desarrollo de labor didáctica de este profesor que se desempeña en universidades regionales de Chile. Desafío que da origen a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características del quehacer didáctico del docente universitario que se evidencian en su discurso?, ¿Cuáles han sido sus mejores experiencias docentes y cómo han tributado a la creación de un tipo de saber didáctico vivenciado? ¿Cómo aporta este tipo de metodología a la construcción de significados respecto del saber didáctico del sujeto docente universitario?. Estas interrogantes y otras similares revelan el desafío inédito que enfrenta el docente universitario en el proceso de transferencia didáctica, frente a las demandas de formación que plantean los nuevos estudiantes universitarios y la búsqueda de una educación de calidad (González, 2015; Zapata y Tejeda, 2012). Aspectos que demuestran la importancia de problematizar la didáctica del profesional universitario cuando se desempeña como docente. En otras palabras, la universidad chilena actual se encuentra en un proceso de transformación, tanto estructural como material, como consecuencia de las tensiones sociales, la búsqueda de la empleabilidad de sus egresados, la masificación de la oferta educativa y el ingreso de nuevos tipos de estudiantes, entre otros fenómenos que caracterizan su actual devenir institucional. “Aunque en Chile no se cuenta con estudios equivalentes, se aprecia una percepción relativamente generalizada de que un grupo de estudiantes, sobre todo aquellos que han llegado al sistema como producto de su masificación, tendrían escasas posibilidades para enfrentar la vida académica, deficiente preparación previa, poco interés en sus estudios, etc.” (González, 2015).

Cabe señalar que los incesantes avances tecnológicos y la virtualidad del conocimiento en conjunto, están configurando este nuevo tipo de estudiante universitario que ingresa a estas aulas. Todo lo cual complejiza la labor del docente universitario, cuando se promueve un enfoque de competencias profesionales para la formación de egresados del sistema universitario nacional. “Los contextos educativos de la educación superior han variado, de tal forma que ha crecido la complejidad del trabajo propio del profesorado universitario. (...). Al reflexionar sobre los retos que actualmente debe enfrentar la educación superior, no puede ignorarse el papel relevante que ocupa la formación docente del profesorado” (Laudadio, y Da Dalt, 2014: 486). Bajo esta óptica, el desarrollo académico de la docencia en educación superior cobra una importancia primordial y ofrece mejores respuestas tanto, a los desafíos originados por la masificación, la creciente complejización de la sociedad, como a los diagnósticos de organismos internacionales (Ginns et al., 2008; Trigwell, 2013).

En suma, este primer nivel de análisis destaca la relevancia de la docencia universitaria como un problema de estudio, investigación y reflexión que se debe plantear como prioritario en la transformación del sistema de educación superior chileno, cuando se examina la experiencia internacional sobre esta problemática. En este contexto, un segundo nivel de análisis puede ser planteado como problema de investigación: ¿Qué sucede con el profesor universitario que tienen nuevos tipos de alumnos en sus aulas? ¿Qué piensa este docente cuando se le pide relatar las vivencias que le produce la llegada de diferentes formas de aprendizaje que tienen estos nuevos estudiantes universitarios? En el entorno nacional, como internacional, se reconoce una mayor complejidad del rol del docente universitario actual, lo que plantea como relevante la necesidad de comprender su acción didáctica (Conde et al., 2015; Zabalza, 2012). La reforma educacional chilena (tanto en la enseñanza escolar como superior), los nuevos desafíos de la globalización y las nuevas tendencias en la formación profesional superior, son algunos aspectos que están tensionando el quehacer docente y, por cierto, la identidad del profesor universitario y sus vivencias de la acción formativa que ejerce en el aula.

Ser profesor universitario significa plantearse no solo su condición pedagógica, sino también ser capaz de reflexionar sobre las condiciones que suelen determinar la enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación superior. En esta relación pedagógica y laboral que tiene un docente universitario con su propia disciplina profesional y su rol de profesor, surgen diversas inquietudes y desafíos que debe enfrentar cuando cumple esta función pedagógica. No obstante, esta relación tiende a ser dinámica, cambiante y sobre todo, muy inestable, dado los desafíos que debe enfrentar la universidad como institución formadora y creadora de conocimiento en los tiempos actuales. Por cierto, la subjetividad docente es una perspectiva interesante para alcanzar un mayor nivel de comprensión fenomenológica acerca de los procesos asociados al quehacer didáctico del profesor universitario no pedagogo (académico experto en su disciplina, que ejerce docencia, pero sin preparación formal en pedagogía universitaria). Situación que puede ayudar a caracterizar la identidad del profesional universitario que ejerce como docente en las instituciones de educación superior chilenas. Si se acepta esta premisa como un elemento investigativo, entonces la naturaleza cualitativa y comprehensiva del enfoque narrativo puede ofrecer interesantes y fecundos resultados, que permitan tener una visión global y compleja del acervo experiencial de un sujeto. Dicho enfoque constituye una perspectiva holística al recorrer la trayectoria vital y profesional de un sujeto experto en un área disciplinaria, además de ser docente universitario (Rodríguez, 2014; Suárez, 2015). En este tejido conceptual, la narrativa, asumida desde la perspectiva exploratoria - experiencial, ayuda a entender el

papel que desempeña en los procesos de construcción y atribución de significado del individuo y, por ende, en la acción de comprenderse a sí mismo como sujeto determinado y sujeto por construir en los distintos contextos en que éste se desenvuelve (Bolívar, 2002, a).

Por cierto, cabe recordar que el enfoque basado en la investigación narrativa tiene como eje central, incentivar el relato de experiencias de parte de los sujetos que son objeto de estudio. Los informantes son incentivados a hablar de ellos mismos y a expresar su subjetividad sobre alguna problemática dada (Bolívar, 2002a y 2002,b). Así por ejemplo, narrar episodios de la propia vida, experiencias personales y profesionales, relatar sueños, expresar aspiraciones, reflexiones sobre sí mismo, revela la necesidad de constituirse en el lenguaje, a partir de la propia experiencia. En este caso, interesa saber cómo el docente universitario no pedagogo piensa su enseñanza y desarrolla su acción didáctica con nuevas herramientas, con el propósito de facilitar el aprendizaje de los estudiantes en un escenario de enseñanza masificado.

Un tercer nivel de análisis es la adopción de la transposición didáctica. La fecundidad conceptual y explicativa del enfoque de transposición didáctica ha conllevado su aplicación a distintos campos del quehacer pedagógico, con posterioridad a su emergencia en el ámbito de la didáctica de las matemáticas; sin embargo, la amplitud de este éxito se ha transformado en un problema, debido a que la dinámica de construcción de los saberes a enseñar y de los saberes enseñados/aprendidos, supera el uso reducido del concepto (Raisky y Caillton, 1996). Yves Chevallard (1991), especialista en didáctica de las matemáticas ha desarrollado una teoría que trasciende la postura psicologista de la didáctica (relación enseñanza-aprendizaje), e integra una visión epistemológica y antropológica del saber enseñado (saber, alumno y profesor). Bajo esta óptica, sus postulados brindan una nueva mirada de la didáctica como disciplina pedagógica. Dentro de este modelo teórico, interesa reconocer la distancia entre el saber experto y el saber enseñado, como motor de desarrollo de una educación de calidad y su respectiva pertinencia social y cultural. Hasta el momento, la preocupación de la didáctica se ha centrado principalmente en los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual ha significado el olvido de un tercer factor que integra una relación didáctica: el saber a enseñar y aprender. Situación que permite comprender el precario desarrollo de la didáctica como ciencia, dado que su teorización se ha centrado en el profesor y/o el alumno y no se ha considerado el contenido de dicha relación (Chevallard, 1991; Grisales-Franco, Gonzalez-Agudelo, 2009; Shulman y Quinlan, 1996). Cabe señalar que la teoría de la transposición didáctica en pedagogía universitaria, trasciende a la postura psicologista, puesto que se trata de una visión antropológica-epistemológica del saber. Dicha teoría se está aplicando en investigaciones y tesis de grado, en distintos campos del conocimiento. Estos estudios, se centran en nuevos desarrollos teóricos, recomendaciones metodológicas y adecuaciones de los saberes en el marco de la transposición didáctica. A modo de ejemplo: en el campo de la Biología (Jiménez Marín, 2013), en el campo lingüístico (Cisneros Estupiñán et al., 2015), en el ámbito biológico (García y Méndez, 2015), en el ámbito de la arquitectura (Ben Altabef et al., 2004), en el ámbito médico (Pellón et al. 2009), entre otros.

No se debe dejar de mencionar que un análisis del sistema didáctico conlleva una relación triádica entre docentes, estudiantes y saber que se enseña, donde el saber sufre un proceso de metamorfosis y se convierte en un sistema de enseñanza que requiere la aprobación de la comunidad científica, para no perder vigencia frente al avance científico o a los cambios sociales. Chevallard (1991) plantea que alrededor del sistema didáctico se observa la existencia de un filtro en el cual interactúa dicho sistema con el entorno social. Este autor incorpora la idea de “vigilancia epistemológica”, por la importancia que tiene el examen crítico que debe hacer el docente respecto de la brecha que existe entre el saber académico y el saber a enseñar. Desafío que también surge frente a la búsqueda de una educación de calidad y al imperativo de ofrecer una formación de calidad, como es la formación profesional universitaria.

Un supuesto investigativo del presente estudio es aceptar que la práctica cotidiana del profesor universitario puede ser inconsciente o imitativa, puesto que no alude a ningún fundamento pedagógico ni didáctico que respalde su práctica docente, al mismo tiempo se reconoce que este docente tiende a imitar la práctica de sus maestros o formadores en su labor docente cotidiana. El docente universitario utiliza la clase magistral (con lápiz y pizarrón) para transmitir un conocimiento enciclopédico en un área determinada del saber; privilegian su oralidad y es el principal protagonista del proceso docente-educativo. A partir de este enfoque, el docente busca que los estudiantes aprendan y retengan los conocimientos enseñados, mediante un sistema de estímulo –respuesta, y las evaluaciones constituyen un instrumento de poder que promueven el uso de la memoria y, por ende, la reproducción de un saber universal. Por supuesto que esta visión simplificada del docente universitario no pedagogo dificulta el desarrollo de capacidades superiores del alumno, al estar centrada en aspectos memorísticos o reproductivos y no en las competencias investigativa que reclama el actual mercado laboral. En consecuencia, se requiere de una nueva visión de la didáctica universitaria y una nueva concepción de la didáctica para enseñar en las universidades. Motivo principal del presente proyecto de investigación.

Una primera aproximación a didactizar la labor del docente universitario no pedagogo es reconocer la existencia de dos tipos de saberes en su docencia (saber sabio y saber por enseñar) y, al mismo tiempo, promover su capacidad reflexiva mediante preguntas que motiven su análisis y discusión pedagógica, como también que su aula sea un lugar de investigación (González, 2015). Por tanto, una didáctica universitaria debe interesarse en superar esta dicotomía de un saber experto (por ej. El contenido de la ciencia) frente al saber que se pretende enseñar (por ej. Los contenidos de un programa de estudio y el tipo de estrategias de enseñanza que pretende usar), mediante un análisis del paso del saber sabio al saber enseñado. Un autor que puede ayudar a desarrollar la capacidad de reflexiva de los docentes universitarios es Wolfgang Klafki, (pedagogo alemán), quien afirma que la comprensión del trabajo didáctico requiere de la aplicación del enfoque hermenéutico, ya sea la relación teoría y práctica de la enseñanza, en el diseño de la enseñanza, el proceso de formación y desarrollo del estudiante mediante los contenidos, la evaluación de los aprendizajes, etc. Para este autor, la didáctica comprende la teoría de los contenidos de la formación, la metodología y la descripción y el análisis de todos los procesos de aprendizaje y enseñanza no planificados y no reflexionados; destacando el problema de los contenidos de la formación en el centro del pensamiento pedagógico del profesor. Los planteamientos de Klafki en la línea de una didáctica crítico-constructiva, pueden complementar el pensamiento de Chevallard, sobre el desarrollo del quehacer didáctico y el surgimiento de una visión de la Didáctica, como ciencia autónoma (Klafki, 1991).

En resumen, a través de esta breve revisión biográfica se ha logrado crear un objeto de estudio que es la práctica del profesional universitario que se desempeña como docente, dando origen a diversas interrogantes que problematizan su quehacer didáctico. Interesa, en estos momentos, conocer la vivencia de este profesional cuando desarrolla sus clases en la formación universitaria para describir su trabajo didáctico.

METODOLOGÍA

La naturaleza del presente estudio asume el carácter de una investigación exploratoria, pues, para lograr develar la verdadera naturaleza de un fenómeno cuyo objeto de estudio pone de relieve al sujeto docente universitario, se optó por asumir esta postura metodológica, cuya esencia es comprensiva e interpretativa y permite realizar un análisis global desde una perspectiva flexible, desestructurada, en un ambiente de permanente reflexión y de creación de nuevos significados y categorías epistemológicas, según su propio desarrollo. Situación que ayuda a entender su aplicación en este estudio (Albarelo, 2012; Bolívar, 2002, b). El estudio, de naturaleza cualitativa, dentro de los enfoques fenomenológico, hermenéutico e interpretativo, asumió una matriz metodológica de estudio de casos que ayudó a consolidar los resultados y aumentar la confianza en la solidez de la teoría (Gagnon, 2005; Yin, 2006). Bajo esta óptica, resulta de gran importancia la función interpretativa del investigador, pues cada caso representa una visión singular, donde sus datos son comprendidos profundamente por la visión del investigador.

Cabe señalar que los objetivos del presente estudio fueron: a) Analizar diversas narrativas que describen el trabajo didáctico del profesor de universidades regionales, según su propia auto-percepción. b) Caracterizar y analizar experiencias didácticas de docentes no pedagogos en la formación profesional universitaria en tres áreas profesionales: Ciencias experimentales, ciencias sociales y ciencias de la salud. Los datos fueron recolectados durante el año 2015 - 2016, en forma de historias de vida (Bodgan y Biklen, 2007; Carter y Doyle, 1996; Roberts, 2012) aplicadas a 18 académicos expertos de tres universidades de la región del Biobío: una de carácter tradicional y formación católica; otra, una universidad tradicional y laica y otra, de carácter tradicional y estatal.

Interesaba conocer la dimensión humana y profesional de profesores no pedagogos, de distintos campos epistemológicos, con una amplia trayectoria en docencia universitaria, igual o superior a 20 años de trabajo docente, a través de una visión retroactiva respecto de sus experiencias en el campo de la docencia y la enseñanza en la formación superior, así como sus creencias, valores y actitudes sobre el aprendizaje, la didáctica y la evaluación. Para velar por la fiabilidad inter-jueces, el formato de aplicación fue validado por jueces nacionales e internacionales. Fidelidad inter-jueces se refiere al grado de acuerdo mostrado en las valoraciones realizadas por los jueces en el proceso de construcción de los instrumentos y su aplicación. Fueron consultados 6 expertos nacionales en medición (psicólogos y académicos del área de evaluación) y 2 jueces internacionales (estudiantes de doctorado en educación de la Universidad de Barcelona). De esta forma, se buscó mejorar la pertinencia y aplicabilidad, de las historias de vida”.

Frente a la aplicación de la Historia de vida se puede señalar que, una vez seleccionados aleatoriamente los sujetos que cumplían las condiciones de inclusión (20 o más años de experiencia, docente en asignaturas de pregrado en algunas de las carreras de las universidades participantes, jornada completa de trabajo y

perteneciente a uno de los ámbitos disciplinarios donde fueron agrupadas las carreras: ciencias de la salud, ciencias sociales y ciencias experimentales) se procedió a contactar a 6 docentes, por cada una de las universidades regionales del estudio y a solicitar su participación en este proyecto, mediante firma de carta de consentimiento informado (documento que aseguraba el anonimato y confidencialidad de las respuestas). Cabe señalar que este documento de naturaleza investigativa, contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Concepción.

Paralelamente, los integrantes (psicóloga, estudiantes de Magister en Pedagogía universitaria y de educación, entre otros profesionales), agrupados y dirigidos por una coordinadora institucional de cada universidad, procedió a la aplicación de la historia de vida a los docentes seleccionados y que aceptaron participar en este estudio, en un horario convenido. Las narraciones fueron grabadas y posteriormente transcritas en formato Word, para su posterior categorización. Durante la aplicación de dicho instrumento, la entrevistadora generó un ambiente amable, cordial, respetuoso y seguro que estimulase la reflexión, los recuerdos y los sentimientos asociados a las distintas vivencias que fueron consideradas en las preguntas de esta historia de vida. El tiempo utilizado en su aplicación, osciló entre y 1 hora y 1 hora 30 minutos, según el carácter y la disposición de cada docente consultado. Una vez concluida la historia de vida, cada coordinador procedió a su lectura para su aprobación, asignando códigos que fueron incluidos en la posterior transcripción.

Los instrumentos fueron procesados a través del Software Atlas Ti, desarrollándose un análisis de contenido guiado por las categorías y sub-categorías predeterminadas en la pauta estructurada y las respectivas dimensiones emergentes del discurso de los Docentes Expertos, para conocer la dimensión humana y profesional del docente universitario no pedagogo a través de una visión retrospectiva respecto de sus experiencias en el campo de la docencia y la enseñanza en la formación superior, así como sus creencias, valores y actitudes sobre el aprendizaje, la didáctica y la evaluación. Posteriormente, las dimensiones identificadas a través del proceso de codificación, fueron sistematizadas en Excel, con la finalidad de establecer comparaciones entre los docentes de cada área y disciplina en estudio, pertenecientes a las distintas categorías establecidas en el ámbito de la docencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Un primer análisis de la aplicación de la historias de vida revela la presencia de elementos conceptuales y vivenciales que pueden ser agrupados en conceptos didácticos. Estos resultados fueron organizados en las siguientes categorías: (1) modos de fomentar el aprendizaje de los estudiantes, y (2) experiencias exitosas.

1. Modos de fomentar el aprendizaje de los estudiante

Al indagar respecto de los procedimientos docentes utilizados para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, diferenciando a los docentes por áreas de desarrollo, se aprecia una diferencia entre los docentes de Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales. En Ciencias de la Salud, los docentes tienden a utilizar con mayor frecuencia trabajos grupales, role - playing, estudios de caso, simulaciones, trabajos en terreno, con la finalidad de promover el desarrollo de habilidades y destrezas de tipo clínico. En otras palabras, estos académicos consideran que potencian el aprendizaje cuando los alumnos utilizan elementos prácticos, propios de su futura profesión. Idea que se ilustra a continuación:

“Si yo comparo cuando yo empecé en 1984 a como estoy ahora, la diferencia es sideral, es decir, antes yo no enseñaba, yo transmitía cosas que aprendía, sin el ánimo siquiera de enseñar. Hoy en día, trato de transmitir mi experiencia, trato de enseñar como yo aprendo, yo no voy a la clase solamente a enseñar hechos de conocimiento, sino que incentivo la realización de actividades prácticas, la comunicación de sus resultados y la reflexión acerca de la importancia de sus hallazgos. Por ejemplo, no les enseñé solamente el ciclo celular, sino que pregunto a los alumnos cual es la importancia de estudiar ese contenido. Ellos mismos me dicen que es para ver si podemos encontrar la cura del cáncer...”(Mujer, bióloga, Cs. de la Salud, U3).

Los docentes de Ciencias Experimentales, señalan una suerte de correspondencia de su materia con fenómenos o hechos conocidos, a través del empleo de metáforas. Asimismo, predomina el trabajo de laboratorio posibilitando que los alumnos apliquen la parte teórica a la parte práctica, ya sea que realicen inferencias, comprueben hipótesis, aprendan a observar, a elaborar informes y desarrollar habilidades de investigación científica. Se busca que los alumnos internalicen el método de investigación científica para la posterior resolución de problemas profesionales. A modo de ilustración, se presenta este fragmento narrativo:

“Al inicio, trataba de presentar a los alumnos todo lo que existía en una determinada materia, todo, entonces trataba de impresionarlo en la materia por la abundancia. Ahora procuro impresionarlos por la significancia

de los conceptos básicos. Afortunadamente, en el área que yo enseño, la bioquímica es fundamental. Entonces al tener más experiencia voy sacando cosas que son secundarias y que el alumno puede leer en un libro y realizo actividades para que desarrollen el pensamiento científico. Todos los fenómenos que vemos se los pongo en una situación mundana, trato de establecer una correspondencia y uso mucho las metáforas. Además, siempre les estoy preguntando y usando tips para que puedan mostrar si están entendiendo. Incluso, a veces digo las mismas cosas al revés, para ver que si los alumnos están atentos" (Hombre, bioquímico, Cs. Experimentales, U2).

En Ciencias Sociales, en cambio, la modalidad para promover el aprendizaje se orienta más al trabajo grupal, fomentando su interés e incentivando el análisis de textos, la utilización de recursos tecnológicos, la investigación de un tema en revistas científicas. Prevalece el trabajo reflexivo y la discusión grupal para desarrollar habilidades de comprensión social y de comunicación oral y escrita; mediante la lectura de textos, análisis de artículos, debates, foros, elaboración de informes y monografías, son otras modalidades didácticas utilizadas. Tales estrategias tienen como propósito desarrollar habilidades discursivas y argumentativas, inherentes al campo social, ya sea para la interpretación o transformación de la vida sociocultural que el profesional deberá enfrentar. A modo de ejemplo, se presentan las siguientes narraciones:

"Bueno, me baso en la experiencia que da el trabajo, ya sea en asesorías a empresas u organismos que necesitan ayuda o un consejo jurídico, como la participación en litigios, participación en juicios ante los tribunales. Es una experiencia que necesariamente va llevándolo a uno, según los temas, a afrontar en los tribunales el estudio de las diversas materias. Muchas veces esa experiencia sirve como aplicación para las explicaciones académicas en una clase. Creo que es incompleto dedicarse solamente a la docencia sin considerar esos otros elementos, porque se puede caer en un exceso de explicaciones teóricas, nada más" (Hombre, abogado, Cs. Sociales, Universidad 1).

"Estoy atento a captar todo lo que se está haciendo en distintas partes del mundo. Estoy plenamente consciente de adónde se está haciendo la mejor metodología en el mundo en mi área y habitualmente estoy renovando el material, sea de Europa o de Holanda. Trato de estar lo más actualizado posible, porque a mí me formaron así. Si yo comparo lo que hacía antes con lo que hago ahora, creo que ahora entrego más contenidos, más sustancia. Desde que tengo noción, hago clases a las 08:00 de la mañana..., a los alumnos les cuesta, igual que a mí, pero hacemos el hábito porque si Ud. no los forma, no vienen. Hago mi trabajo lo más grato posible y habitualmente, centro mi clase en el contenido que estoy procurando transferir, tengo muy claras las metas que deben alcanzar y procuro hacerlo saber, los aconsejo mucho. Les enseño a construir papers, los hago leer, analizar y comentar artículos científicos, los hago investigar y elaborar informes para comunicar resultados. En ocasiones, cuando quedo satisfecho con un curso, porque los estudiantes han venido a todas las clases y mostrado un buen rendimiento, la última clase, yo llego con una torta y no les digo nada..., la dejo en la sala y digo: "señores, es para ustedes"... Esa es una tradición de mi Universidad de Texas." (Hombre, sociólogo, Cs. Sociales, Universidad 2).

"Es importante llegar con una idea muy clara de inicio y conversar con los alumnos acerca de lo que está pasando. A través del estudio de casos promuevo el estudio, el pensamiento crítico y la reflexión. Mis estudiantes trabajan en forma grupal e individual. Normalmente las clases comienzan con la clase anterior, hay una continuidad, o ellos traen algo que hacen extra aula, y partimos por ahí o yo retrotraigo la situación y vemos lo que estábamos haciendo la clase anterior. Algunos hacen preguntas, entonces, es bueno partir de eso. Por ejemplo, ahora mismo voy a una clase de tipografía: "vamos a dibujar letras muchachos", ya, perfecto, pero yo aquí primero, dibujé yo las letras. Porque eso pasa con nuestra área, tengo que hacer la experiencia primero, usar los instrumentos, si voy a pedir una revista, o lo que sea, entonces, yo llego allá con una actividad que yo ya la probé antes" (Hombre, diseñador gráfico, Cs. Sociales, Universidad 3).

Los saberes utilizados por los docentes universitarios no pedagogos se encuentran enmarcados en los programas de asignaturas y en los perfiles profesionales, como también de su respectiva formación profesional. No hay diferencias entre los docentes consultados de distintas áreas disciplinarias, todos afirman guiarse por dicha documentación curricular. Podemos decir se ha configurado en la práctica docente un saber didáctico que el profesor tiende a reproducir en sus aulas, es decir, un saber pedagógico del contenido que da origen a listados de ejercicios, resolución de problemas, simulaciones clínicas, experimentos, manuales de estudios, y estudios de casos.

La vivencia de una profesión suele determinar, posteriormente, la formación que se trasmite a sus estudiantes. Esta situación permite afirmar una suerte de reproducción profesional, donde se incorporan los estudiantes a dicha profesión. Aspectos interesantes cuando se pretende caracterizar la docencia universitaria, según áreas disciplinarias distintas. Situación que se puede contrastar con un estudio cualitativo, con una matriz metodológica de estudio de casos en instituciones públicas universitarias de la

ciudad de Buenos Aires (Del Regno, 2012), cuyo objeto de estudio fue el rol del profesor en el empleo de estrategias de enseñanza para promover la reflexión, el mejoramiento de la relación teoría-práctica y el nexo con la realidad profesional y social de una determinada carrera, como una de las claves para el mejoramiento didáctico y la profesionalización de su tarea docente.

En este estudio, al igual que la presente investigación, las estrategias didácticas de enseñanza utilizadas en los casos estudiados están planteadas y fundamentadas en virtud de los objetivos de formaciones (tanto docentes como institucionales) de dichos espacios curriculares dentro del plan de estudios de la carrera. Situación que revela la aplicación de mecanismos asociados a la transposición didáctica, donde el saber didáctico y las actividades docentes están determinados, tanto por la normativa como por el tipo de alumnos que se forma en una carrera dada.

Así por ejemplo, en el área de la Salud, en la cátedra de Odontología Integral de Niños y Adolescentes (Odontopediatría) las estrategias didácticas que se seleccionan tienen un fuerte anclaje en la práctica concreta con los pacientes, dado que esto se encuentra en la propia lógica de este ámbito institucional, es decir, en sus objetivos formativos. Se han privilegiado las estrategias de enseñanza centradas en la acción y preparación para la futura práctica profesional (como análisis de casos clínicos, ejecución de procedimientos odontológicos, etc.). También se han observado formas de enseñanza más centradas en el modelo de acción docente directa sobre el paciente y otras en las cuales los docentes iban supervisando la tarea de los alumnos pero dando un grado de autonomía creciente en la atención odontológica al paciente.

Por su parte, en el ámbito Ciencias Sociales, en las asignaturas de Psicología del Desarrollo, Seminario de Medios de Comunicación, Historia Social Argentina, se han enfatizado las estrategias de enseñanza centradas en el contenido disciplinar, en la fundamentación conceptual (por ejemplo a través de la exposición dialogada, el interrogatorio didáctico, el debate, la elaboración de esquemas conceptuales gráficos y los trabajos monográficos escritos). Situación que también se reconoce en la experiencia chilena, donde se reconoce similares actividades didácticas: exposición dialogada, debates entre los alumnos y trabajos en pequeños grupos para la lectura y análisis de material bibliográfico, estrategia de foro de discusión de manera virtual. Por cierto, en las carreras de ciencias experimentales se reconoce una misma naturaleza didáctica, donde se suelen utilizar similares actividades, ejercicios, problemas, guías de laboratorios, verificación de hipótesis, etc.

2. Experiencias exitosas

Algunas situaciones exitosas que han motivado una reflexión de los docentes no pedagogos en el área de Ciencias de la Salud, en su manera de hacer clases, se refieren a la valoración de parte de los estudiantes de clases en las que prevalece un aprendizaje situado, en contexto, donde se priorizan las demostraciones prácticas y la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para la aplicación de contenidos. A modo de ejemplo, se presenta el siguiente fragmento narrativo:

“Recuerdo, por ejemplo, a finales de los noventa, que hubo una crisis donde nos cortaban la luz. Me pasó que un día en la mañana se cortó la luz, y yo acostumbraba a llevar una parafernalia de materiales a clases. Era una mañana, estaba nublado, entonces estaba todo muy oscuro. Tenía 65 alumnos de enfermería sentados adelante e hice una clase sin luz, sin que me vieran. En este nuevo ambiente, estuvimos una hora conversando de biología, en la más completa oscuridad, donde surgieron muchas preguntas, porque para ellos era una conversación. Lo curioso es que yo no podía identificar quien me estaba preguntando; entonces, sucedió que ese estudiante que era normalmente muy tímido se atreviera a preguntar” (Hombre, biólogo, Cs. de la Salud, Universidad 1)

Los docentes de Ciencias Experimentales también comentaron algunos episodios que han incidido en su manera de gestionar las clases, que provienen, tanto de su experiencia anterior de estudiantes, como de pasantías internacionales en su rol de investigador. En estas oportunidades observaron formas de docencia diferentes que incentivaban un rol más protagónico de los alumnos y les permitían relacionar el contenido con otras áreas del conocimiento, como por ejemplo, la aplicación del método científico a problemáticas asociadas a su futuro campo profesional. A modo de ilustración se presenta el siguiente ejemplo:

“He tenido experiencias que han sido muy significativas. Por ejemplo, con estudiantes de primer año de Medicina Veterinaria, quienes vivieron la experiencia de vincular conceptos de bioquímica con distintas expresiones artísticas. Participamos en unas jornadas de arte y de bioquímica y, posteriormente, llegamos a presentar nuestra experiencia en Congresos. En época de navidad, los alumnos escribían villancicos con la materia que estaban aprendiendo y en época del 18 de septiembre, interpretaban y bailaban cuecas, inventaban payas, dependiendo de la materia que estaban estudiando; también hacían representaciones de títeres con la materia de bioquímica. Eso fue para mí un gran avance pedagógico, porque mostró que ellos

eran capaces de comprender, hacer cosas y aplicar conceptos” (Hombre, bioquímico, Cs. Experimentales, Universidad 2).

En el caso de Ciencias Sociales, se aprecia la influencia de buenos docentes en su época de estudiantes o durante la formación investigativa, que promovían la realización de trabajos de investigación bibliográfica o de análisis crítico, los cuales fueron replicados por estos docentes en sus clases. Reconocen que la figura del profesor experto en su formación profesional ha sido un ejemplo a seguir cuando se imparte clase en la universidad. Un ejemplo lo constituyen los siguientes fragmentos narrativos que ilustran parcialmente este ámbito:

“A mí siempre me ha parecido que los estudiantes debían tener contacto con los documentos originales desde el principio, porque eso es lo más propio del licenciado en historia: aprender a procesar y a analizar el documento. Entonces, desde primer año, yo doy la oportunidad de hacer leer a mis alumnos, aunque sea un poquito, siempre leemos algún documento original, autores medievales interesantes para que ellos comiencen a asumir el real papel de historiador. Creo que a medida que esta experiencia ha ido avanzando en el tiempo, he tenido la posibilidad de hacer que los alumnos enfrenten un documento, piensen por su propia cuenta y asuman una postura personal, como cualquier historiador consagrado”(Hombre, historiador, Cs. Sociales, Universidad 1).

“Mis mejores experiencias han sido las de profesor de magister. Como punto de entrada, para aproximarnos al tema del proyecto de Magister, recuerdo una experiencia relacionada con ejercicios de visualización en que les decíamos a los alumnos: “¿qué recuerdo placentero tienes tú con la luz? Estudia tu vida y tráeme la próxima clase una foto que refleje algo que tú experimentaste en algún momento de tu vida”. Llegaban cosas con una belleza....incluso, en 3 o 4 líneas escribían una pequeña historia. Luego empezaban a trabajar y resolvían un problema de diseño arquitectónico, vinculándolo con su experiencia. Recuerdo especialmente a un estudiante que contaba que cuando él era niño y viajaba en auto a Santiago se acostaba atrás, mirando por la ventana los luminosos que pasaban, provocándole un recuerdo y un placer enorme. Tres años más tarde, fui su profesor guía de proyecto de título y él desarrolló un tema de teatro al aire libre que tenía mucho que ver con el tema de la luz. Bueno, después se fue a Santiago y se transformó uno de los editores de una página web muy importante que se llama “plataforma de arquitectura” que es muy potente a nivel latinoamericano” (Hombre, arquitecto, Cs. Sociales, Universidad 3).

Cabe señalar que desde la dimensión del conocimiento, los docentes consultados tienden a destacar el aprendizaje de los alumnos y no los contenidos disciplinarios para evaluar dicho éxito. Esta situación común puede ser un interesante motivo de reflexión, pues se tiende a destacar aspectos didácticos por sobre los saberes disciplinarios en la docencia universitaria. Ahora bien, estos resultados tienden a generar una Teoría de las Situaciones Didácticas para el nivel universitario, donde se reconoce una argumentación que tiende a explicar su utilización en el aula, ya sea en función del tipo de estudiante, el programa de estudio, la carrera, y aspectos epistemológicos derivados de su condición de experto en una disciplina científica. En esta argumentación se evidencia una gestión de saberes que dispone el docente, donde el saber didáctico se vincula estrechamente con el saber experto, dando origen a una transferencia didáctica en la nomenclatura de Chevallard (1991). Situación semejante a los resultados obtenidos con otra investigación en el ámbito de la pedagogía universitaria, con la enseñanza de la matemática (González-Martínez et al. 2014).

Finalmente, cabe señalar que una investigación similar desarrollada en Colombia, revela que los docentes desconocen componentes didácticos generales y que su práctica se fundamenta en logros empíricos. También se reconoce que no existen didácticas específicas para todas las disciplinas o áreas del saber en la formación universitaria (Tovar-Gálvez y García Contreras, 2014). Estos dos aspectos abren un gran horizonte en cuanto al estudio histórico y epistemológico de las disciplinas que permita fundamentar modelos didácticos específicos; aspecto que junto con la didáctica general debe ser un eje de trabajo, tanto para las comunidades de investigadores, como para los programas de formación permanente o cualificación de docentes universitarios. Situación desafiante que debe estar en el horizonte del desarrollo de una pedagogía universitaria para el tiempo presente.

SINTESIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Conocer la dimensión humana y profesional del docente universitario no pedagogo a través de una visión retroactiva respecto de sus experiencias en el campo de la docencia y la enseñanza en la formación superior, así como sus creencias, valores y actitudes sobre el aprendizaje, la didáctica y la evaluación, resulta ser un ejercicio intelectual e investigativo muy interesante, tanto para los investigadores como para los académicos consultados. En este caso se ha querido conocer los procesos didácticos y curriculares de un docente no pedagogo que promueven un aprendizaje de calidad en la enseñanza universitaria.

Las narrativas de los docentes universitarios no pedagogos muestran diferentes experiencias didácticas, que reflejan formas de acercamiento al saber disciplinario y una gradualidad en su comprensión desarrollada previamente en su formación disciplinaria y/o de investigador. En esta perspectiva, se puede afirmar que el docente no pedagogo, especialista de un área disciplinaria, no posee mecanismos didácticos especializados para desarrollar su temática frente a sus estudiantes, a pesar que mencionan diferentes herramientas y procedimientos pedagógicos que son habitualmente utilizados en sus clases. A juicio de los autores de este trabajo, esta situación se debe a la carencia de una formación técnica en el área didáctica. Por lo cual se tiende a una reproducción profesional que proviene de otras culturas o entornos formativos que ha vivido el académico durante su trayectoria vital, cuando era estudiante y posteriormente, durante su etapa profesional. A pesar de los programas de capacitación docente que se imparten en estas universidades se reconoce que no se ha logrado la transformación efectiva de la labor pedagógica del profesional docente. Tal vez, la búsqueda de nuevos modelos de naturaleza didáctica ayude a fortalecer la docencia universitaria, como puede ser el proceso de transposición didáctica, frente al manejo del conocimiento disciplinario en las distintas áreas científicas que existen en la universidad. En este sentido, el modelo didáctico de Chevallard es un enfoque que ofrece herramientas para la transformación didáctica y curricular de la docencia universitaria, situación concordante con los planteamientos de González (2015) y Grisales-Franco y González-Agudelo (2009).

En otras palabras, se puede aceptar que un proyecto de enseñanza y aprendizaje se construye dialécticamente, cuando es capaz de identificar y establecer la diferencia entre el saber sabio o de referencia y el saber entendido como contenido a enseñar. Este contenido a enseñar sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo sitúan en el plano de los objetos de enseñanza que se deben tratar desde una perspectiva formativa (Klafki, 1991). Todo lo cual permite diseñar una estrategia investigativa para codificar, categorizar e interpretar los datos de un estudio didáctico de la enseñanza universitaria (Chevallard, 1991). En este sentido, se puede afirmar que existen elementos y procedimientos en la praxis pedagógica del docente universitario que tienen alguna semejanza con el proceso de transposición didáctica de Chevallard, a pesar que tales docentes no tienen conocimiento de dicha perspectiva. Por cierto, un desafío de la universidad es capacitar y/o formar profesores para la educación universitaria, independientemente de su área disciplinar, que sean capaces de reflexionar acerca de sus prácticas y de proponer innovaciones contextualizadas a sus ámbitos de estudio. Esto significa lograr capacidades de investigación en su propia docencia que permitan optimizar el quehacer didáctico dentro de su campo disciplinario específico. Esperamos que nuestros resultados contribuyan a lograr este desafío.

Finalmente, se puede señalar que estos resultados pueden ayudar a configurar la identidad del profesional universitario que ejerce como docente en las instituciones de educación superior, principalmente en el reconocimiento de habilidades para la creación de ambientes facilitadores de aprendizaje en áreas disciplinarias específicas, así como en la programación de instancias didácticas, formativas y sumativas que ofrecen a sus estudiantes. De igual forma, reconocer dicho saber “didáctico” puede ser un factor motivador para eventuales programas y cursos de capacitación a estos docentes, por parte de las universidades interesadas en promover una educación de calidad para sus estudiantes. A través de un diseño investigativo de naturaleza cualitativa, se ha elaborado un tejido conceptual, con categorías a priori y emergentes del fenómeno estudiado, cuya sumatoria permite obtener una visión global del impacto que provocan estas narrativas docentes en la auto-percepción del docente universitario sobre su propia identidad docente. De este modo, se puede pensar que estos docentes para transformar su actual docencia o para innovar en educación, requieren no tan solo de capacitación pedagógica en didáctica, sino también de una postura epistemológica que ayude a auto-comprender y reflexionar acerca de su propia docencia.

CONCLUSIONES

De los resultados mostrados, de su análisis y su discusión se pueden obtener las siguientes conclusiones:

1) Los profesores consultados reconocen aplicar diferentes modos de fomentar el aprendizaje de los estudiantes, es decir se reconoce la utilización de diversas estrategias didácticas, según áreas disciplinarias. Dichos resultados pueden ser asociados a la transposición didáctica, tanto en la organización curricular, como en la acción docente, es decir, se reconoce en los saberes utilizados por los docentes una organización curricular que alude, tanto a los programas, como a los perfiles profesionales (transposición interna y externa). De igual forma, la vivencia de una profesión incide en el tipo de saber que se transmite a los estudiantes (noosfera). Estos tres conceptos de la teoría de Chevallard son fundamentales en la utilización de estrategias didácticas, aspectos se advierten diferenciados según área disciplinaria considerada en el estudio: ciencias experimentales, ciencias sociales y ciencias de la salud.

2) La vivencia de distintas experiencias didácticas y su posterior reflexión ha permitido generar la posibilidad de cambio en la forma de realizar docencia por parte de los profesores consultados, es decir, el criterio utilizado para promover un aprendizaje de calidad fue el éxito obtenido en el rendimiento de los estudiantes. Todo lo cual permite hablar de experiencias didácticas exitosas en diferentes ámbitos del saber considerados en este estudio, pues la existencia de un tipo de transposición didáctica (interna) se reconoce en la gestión del saber experto para promover el aprendizaje del estudiante.

AGRADECIMIENTOS

Estudio financiado por Proyecto de investigación: FONDECYT N° 1130803. "El proceso de transferencia didáctica del docente universitario no pedagogo en la formación profesional superior. Un estudio de caso".

REFERENCIAS

- Albarelo, L., Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique. 4ª Ed., De Boeck & Larcier S.A. Paris, Francia (2012)
- Ben Altabet, C.G., A.L. Auad, A. Guaraz, D.E. Yépez y R. Fajardo, La Transposición didáctica como transformación del conocimiento: El proyecto arquitectónico del espacio público en la periferia urbana. Una Práctica Docente Innovadora desde un Enfoque de Investigación-Acción, Revista INVI, 49 (18), 103 -109 (2004)
- Bernasconi, A., El gobierno de las instituciones, En La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis, por A. Bernasconi, Ediciones U.C., 259-293, Santiago, Chile (2015)
- Biggs, J. y K. Tang, Teaching for quality learning at University, 4th Ed., Maidenhead, Oxford University Press, Oxford, Inglaterra (2011)
- Bogdan, R.C. y S. K. Biklen, Qualitative research for education: An introduction to theory and methods, 5th Ed., Allyn and Bacon, Boston, USA (2007)
- Bolívar, A., ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, Rev. Electrónica de Investigación Educativa, 4(1), 1-26 (2002a)
- Bolívar, A., El estudio de caso como informe biográfico- narrativo, <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>, Rev. Arbor, CLXXI, 675, marzo, 557-578 (2002b)
- Brunner, J., Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis, por A. Bernasconi, Ediciones U.C., 21-107, Santiago, Chile (2015)
- Carter, K. y W. Doyle, Personal Narrative and Life History in Learning to Teach, en J. Sikula, T.J. Buttery y E. Guyton (Dir.), Handbook of Research on Teacher Education, Nueva York, Macmillan, 120-142 (1996)
- Chevallard, Y., La transposition didactique, Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble, Francia (1991)
- Cisneros, M., G. Olave Arias e I. Rojas, Didáctica y Lingüística: un desafío desde la universidad para la educación básica, Cuadernos de Lingüística Hispánica, 26, 159-174, Tunja, Uptc. (2015)
- Conde, M., O. Frías y R. Rico, Análisis de narrativas en la comprensión de las prácticas del docente universitario, Rev. Opción, Año 31, Número Especial 6, 888-913 (2015)
- Del Regno, P., Estrategias de enseñanza del profesor en el aula del nivel superior. Análisis de concreción en instituciones de educación superior de Argentina y propuestas de mejora para la formación de los docentes, Tesis Doctoral, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid, Madrid-España (2012)
- Gagnon, Y.C., L'étude de cas comme méthode de recherche. 2ª Ed., Presses de l'Université de Québec, PUQ, Québec, Canada (2005)
- García de Fanelli, A. y C. Jacinto, Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias, Rev. Iberoamericana de educación superior, 1(1), 58-75, (2010)
- García Vázquez, O. y A. Méndez Pupo, La transposición didáctica del concepto biodiversidad y su tratamiento en los libros de texto de Biología en Cuba, Revista científico - educacional de la provincia Granma, 11, 4, 39-48 (2015)
- Ginns, P., J. Kitay y M. Prosser, Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. <https://doi.org/10.1080/13601440802242382>, The international journal for academic development, 13, 175-185 (2008)
- González, C., El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. Rev. Calidad de la Educación, (2º semestre), 123-146 (2010)
- González, C., Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis, por A. Bernasconi, Ediciones U.C., 371-407, Santiago de Chile (2015)
- González-Martínez, A., I. Blochb, V. Durand-Guerrier y M. Maschietto, Didactic Situations and Didactical Engineering in university mathematics: cases from the study of Calculus and proof, <https://doi.org/10.1080/14794802.2014.918347>, Rev. Research in Mathematics Education, 16 (2), 117-134 (2014)

- Grisales-Franco, L.M. y E.M., González-Agudelo, El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria, *Educación y Educadores*, 12(2), 77-86 (2009)
- Jiménez Marín, J., Evaluación de un criterio de transposición didáctica: el caso de la unidad de conocimiento especializado "sistema inmune". Tesis de Magister, Facultad de Estudios Sociales y Empresariales, Universidad Autónoma de Manizales, Colombia (2013)
- Klafki, W., Sobre la relación entre didáctica y metódica, *Rev. Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, 2, 85-108 (1991)
- Laudadio, M.J. y E. Da Dalt, Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad, *Educación y Educadores*, 3 (17), 483-498 (2014)
- Meller, A. y P. Meller, Los dilemas de la Educación superior, 1ª Ed., Taurus, Santiago, Chile (2007)
- Noël, M., L. Elizalde y R. Rolando, Reporte Servicio de Información de Educación Superior (S.I.E.S.) N° 2: Acceso a la educación superior de los estudiantes secundarios en Chile, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2015)
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), Revisión de políticas nacionales de educación: el aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile, OECD Publishing (2013)
- Pellón, A.M., S.J. Mansilla y C.D. San Martín, Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones, *Int. J. Morphol.*, 27(3), 743-750 (2009)
- Prosser, M. y K. Trigwell, Understanding learning and teaching: The experience in higher education, Inglaterra, Buckingham, SRHE and Open University Press (1999)
- Raisky, C. y M. Caillot, Au-delà des didactiques, le didactique; débats autour de concepts fédérateurs, Paris, Bruxelles, De Boeck Université (1996)
- Roberts, B., Biographical Research in the UK. Newsletter Research Committee 38, International Sociological Association, UNESCO (2012)
- Rodríguez-Martín, S.L., Las narrativas como estrategia de formación docente, <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.04>, *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 7 (2), 251 – 270 (2014)
- Shulman, L.S. y K.M. Quinlan, The comparative psychology of school subjects. En *Handbook of Educational Psychology*, 339-422, Berliner, D.C. y Calfee, R.C. (Eds.), Macmillan, New York, USA, (1996)
- Suárez, D.H., Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación- formación- acción docente, *Rev. Docencia*, N° 55 Mayo, 16-30 (2015)
- Tovar-Gálvez, J.C. y G.A. García Contreras, Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes, <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.3443.9121>, Conference. XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, January (2014)
- Trigwell, K., Scholarship of teaching and learning. En L.Hunt y D. Chalmers (Eds.), *University teaching in focus: a learning-centred approach*, 253-267, Routledge, New York, USA (2013)
- Yin, R. K., Case study methods. En *Handbook of complementary methods in education research*, J. Green, G. Camilli, P. Elmore, A. Skukaukaité & E. Grace, 111-122, American Educational Research Association, Washington, D.C, USA (2006)
- Zabalza, M.A., El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria, *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 10 (1), 17-42 (2012)
- Zapata, G. e I. Tejeda, Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad. Proyecto ALFA, Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria (2012)