

Prácticas de enseñanza y evaluación en una facultad de educación colombiana

Teaching and evaluation practices in a colombian education faculty

Jayson Andrey Bernate¹

Mauro Freddy García-Celis²

Ingrid Patricia Fonseca-Franco³

Nancy Esperanza Ramírez-Ramírez⁴

Recibido: junio 20 de 2019

Aceptado: diciembre 28 de 2019

Resumen

El objetivo del trabajo es identificar las prácticas de enseñanza y evaluativas de los docentes de una universidad colombiana. La investigación tiene un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. La muestra estuvo compuesta por 180 docentes de la Facultad de Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Se utilizó como instrumento, el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), teniendo en cuenta tres escalas: una centrada en la enseñanza, otra en el aprendizaje y la última en las habilidades de los profesores universitarios competentes. Los estadísticos descriptivos mostraron que existe una correlación positiva alta y significativa entre las variables, con excepción de la remuneración. La principal conclusión es que los docentes analizados, tienen habilidades de: planificación, manejo instruccional, interacción y evaluación; pero las mismas no se relacionan con lo que enseñan y evalúan.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, prácticas evaluativas, docentes universitarios, habilidades, modelos pedagógicos.

Abstract

The objective of this work is to identify the teaching and evaluation practices of the teachers of a Colombian university. The research has a quantitative approach and a descriptive scope. The sample was composed by 180 teachers from the Faculty of Education, at the Corporation Minuto de Dios (UNIMINUTO). As a data collection instrument, the Questionnaire for the Evaluation of the Teaching and Evaluative Methodology of University Professors (CEMEDEPU) was used as an instrument, taking into account three scales: one focused on teaching, another on learning and the last one on the skills of competent university professors. According to the specific descriptive statistics. It is established that there is a high and significant positive correlation between the variables. The main conclusion is that the teachers analyzed have the following skills: planning, instructional management, interaction and evaluation; but they do not relate to what they teach and evaluate.

Keywords: teaching practices, evaluation practices, university teachers, skills, pedagogical models.

1 Licenciado en Educación física, Doctor en Gerencia y Política Educativa, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. E-mail: jayson.bernate@uniminuto.edu. ORCID: 0000-0001-5119-8916

2 Profesional en Ciencias del Deporte, Magíster en Docencia Universitaria, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. E-mail: mauro.garcia@uniminuto.edu. ORCID: 0000-0002-4628-5481

3 Licenciada en Educación Física, Doctora en Administración Gerencial, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. E-mail: ingrid.fonseca@uniminuto.edu. ORCID: 0000-0002-3042-140X

4 Licenciada en Educación Física, Magíster en Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. E-mail: nancy.ramirez@uniminuto.edu. ORCID: 0000-0002-7196-9906?lang=es

1. Introducción

Con el propósito de aportar a las necesidades de orden social y educativo que surgen de los cambios del sistema de educación superior, ha sido necesario observar, analizar y mejorar las prácticas de enseñanza y evaluativas de los docentes universitarios, así como las habilidades y competencias en su formación (Gaitán et al., 2008; Zabalza, 2003; Conde-Carmona, 2019). En este sentido, emergen diferentes concepciones y modelos: unos centrados en la enseñanza y otros en el aprendizaje (Agama-Sarabia & Crespo-Knopfler, 2016). En cuanto a la primera, los docentes se han preocupado por conocer los conceptos de enseñar y el cómo hacerlo, aludiendo a un modelo tradicional donde el profesor y el conocimiento son los protagonistas. De allí surgen diferentes metodologías, donde la experiencia, la reflexión y la crítica de la praxis, permiten mejorar el quehacer del docente (Gaitán et al., 2008; Cid-Sabucedo, Pérez-Avella & Zabalza-Beraza, 2013; Barón-Velandia et al., 2017).

El estudio de las prácticas de enseñanza ha denotado que implican en sí mismas una complejidad (Cañedo-Ortiz & Figueroa-Rubalcava, 2013), en la que subyacen modos de interpretar, caracterizar y definir elementos fundamentales que se deben tener en cuenta en la educación superior y en la formación de docentes. Lo mismo ha sucedido con la evaluación desde esta concepción, donde se privilegia el conocimiento mecánico y memorístico y los instrumentos son aplicados al finalizar y se utilizan como medio de control (Hernández-Maldonado, Rojas-Guevara & Gallo-Vargas, 2019).

En cuanto al modelo centrado en el aprendizaje, existe una gran preocupación por construir un campo y línea desde las prácticas de enseñanza y la didáctica, donde el estudiante sea el actor principal y eje fundamental del acto educativo, para que su aprendizaje lo lleve a desarrollar competencias que le permitan una interacción con el conocimiento (Gaitán et al., 2008; Fernández-Guerrero &

González-Ferro, 2017). Esto se ha evidenciado en nuevos modelos, estilos, métodos y tendencias, que implican que el docente construya ambientes de aprendizaje y permita la participación activa del estudiante (Ordóñez-Ortega, Gualdrón-Pinto & Amaya-Franky, 2019). Ejemplo de ello son el Aprendizaje Basado en Proyectos y en Problemas, cimentados en estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo (Londoño, Ruiz-Navas, Mendoza & Barbosa-Robles, 2016). También ha implicado un cambio sustancial en la forma de concebir la evaluación, pensándola como una herramienta de conocimiento teniendo en cuenta el proceso, lo cual implica que el docente planee estrategias y actividades que posibiliten el aprendizaje (Borjas et al., 2019).

El estudio de las prácticas de enseñanza ha permitido la caracterización de las principales habilidades que deben desarrollar los docentes (Zabalza, 2003; Bozu & Canto, 2009). La primera tiene que ver con la planificación de la clase y permitir la participación del estudiante en su aprendizaje, en búsqueda de la interrelación de cada uno de los elementos que pueden intervenir en el proceso, como: tiempo, recursos, contenidos, evaluación y secuencia. La segunda se relaciona con la interacción entre profesores y estudiantes, la comunicación, confianza, motivación, el respeto y la ponderación que se le brinda y que permite que este asuma su proceso de formación, para ello el docente debe mostrar conocimiento de su área y compromiso. La tercera habilidad que debe desarrollar el docente en sus prácticas de enseñanza es la evaluación, de modo que sea pensada con coherencia, para que el estudiante participe, sea conocedor del proceso, los criterios y la retroalimentación, sirviendo para reconocer las dificultades, fortalezas y cambios que deben efectuarse en el proceso.

Algunos estudios evidencian que, aunque existen profesores considerados los mejores, ellos también tienen concepciones y prácticas tradicionales; es decir, toman el modelo pedagógico tradicionalista como fundamento de sus prácticas pedagógicas

(Cid-Sabucedo et al., 2013; Gargallo-López et al., 2010). En cuanto a los docentes en formación, Latorre, Pérez y Blanco (2009), realizaron una investigación relacionada con las creencias que poseen los futuros maestros sobre la enseñanza práctica. Los autores encontraron que las actividades prácticas son esenciales en los planes de estudio de los futuros docentes, pues permiten la construcción de su conocimiento profesional. En el estudio de Marcon et al., (2015), se indagó sobre las prácticas de enseñanza de los futuros docentes universitarios brasileños, en los aspectos pedagógicos, didácticos, conocimientos y contenidos. La conclusión fue que utilizan más el conocimiento de estudiantes y los conocimientos de los contenidos, siendo los menos desarrollados el pedagógico y contextual. En China, Zhang y Zhang (2017), encontraron que la habilidad práctica de la enseñanza de los docentes, es importante para mejorar la calidad integral de la educación.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, no es ajena a la problemática mencionada anteriormente. En este sentido, se adelantó una investigación orientada a identificar las prácticas de enseñanza y evaluativas de los docentes de la Facultad de educación, de UNIMINUTO, cuyos resultados permitirán establecer planes institucionales para mejorar la calidad de la docencia.

2. Metodología

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, el cual da lugar a procesos que pueden ser medibles o cuantificados (Peláez & Osorio, 2015). La población estuvo constituida por una muestra incidental de 180 docentes, de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, con edades comprendidas entre los 28 y 60 años. Los docentes pertenecen a las licenciaturas de: Educación Infantil, Educación Física, Lenguas Extranjeras, Humanidades, Informática y tecnología.

El instrumento para la recolección de información, fue el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios, CEMEDEPU, de Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández (2011). Este se empleó para medir tres escalas: la primera centrada en la enseñanza, la segunda en el aprendizaje y la tercera relacionada con las habilidades de los profesores universitarios.

La primera escala contiene tres factores, que son: concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje, donde la tarea del estudiante es incrementar unos conocimientos sobre un área del saber específico y la del profesor transmitirlo; concepción tradicional de la enseñanza, donde el papel del profesor es el de explicar los contenidos de la asignatura de forma adecuada y saber sobre lo que imparte, transmitiendo la información; el último factor es el uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicional, donde la labor de los estudiantes es poco activa y la evaluación se realiza con exámenes que valoran si el estudiante adquirió los conocimientos impartidos. La segunda escala posee cuatro factores: concepción activa y constructora de la enseñanza, concepción constructivista del aprendizaje, interacción eficaz con los estudiantes y uso de metodologías de evaluación de tipo formativo. La tercera escala está conformada por tres factores: habilidades de planificación, habilidades del manejo instruccional y habilidades de interacción-relación educativa. El cuestionario tiene una escala Likert de 5 opciones de respuesta por cada ítem.

El análisis de los datos se realizó por medio de la tabulación y un estudio estadístico, el cual se fundamentó en la descripción de los datos arrojados. Los estadísticos utilizados fueron la media y la desviación típica. Igualmente, se realizó una correlación de Pearson entre las escalas: centrada en la enseñanza, en el aprendizaje y las habilidades de los profesores universitarios.

3. Resultados y discusión

3.1 Análisis estadístico

En la tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos de cada escala y los factores, a partir de los modelos centrados en la enseñanza, el aprendizaje y las habilidades de los docentes. Los valores más bajos están en la escala 1 (modelo centrado en la enseñanza), en los factores I y III, concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje y el uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales. Se presentan valores medios en el factor

II de la concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor.

En cuanto a la escala 2, se tienen valores medios en el factor III relacionado con la interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TIC, etc. Se destaca que las escalas del modelo centrado en el aprendizaje y las habilidades docentes, presentan valores altos con una distribución homogénea, siendo los factores más puntuados las habilidades de interacción/relación educativa y las habilidades de evaluación de las habilidades docentes.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para los componentes del cuestionario CEMEDEPU.

Escalas	Media	Desviación Típica
Modelo centrado en la enseñanza		
Factor I	2,32	0,59
Factor II	3,45	0,82
Factor III	2,09	0,58
Modelo centrado en el aprendizaje		
Factor I	4,42	0,40
Factor II	4,31	0,56
Factor III	3,97	0,57
Factor IV	4,53	0,38
Habilidades Docentes		
Factor I	4,44	0,39
Factor II	4,46	0,35
Factor III	4,72	0,34
Factor IV	4,67	0,39
Factor V	4,56	0,40

En este sentido, las tres escalas del cuestionario CEMEDEPU, miden: la enseñanza, el aprendizaje y las habilidades de los profesores universitarios, y están divididas en 12 factores.

En la tabla 2, se presentan la media y la desviación típica para las escalas y factores del cuestionario. Los valores más bajos están en la escala 1, con un promedio de 2,92 entre los tres factores. En este sentido, se infiere que la muestra seleccionada está en desacuerdo con dicha concepción. Los factores con los valores más bajos son: el factor 1 (2,85) y el factor 3 (2,85). La escala 2 evaluó el aprendizaje y está conformada por 4 factores, con un promedio de 3,14. se resalta que los valores son altos; es decir, que los profesores consideran que el aprendizaje de los estudiantes se establece en el conocimiento, la evaluación formativa y la interacción con los

estudiantes, para tener una educación superior activa y constructivista; sin embargo, hay algunos profesores que no aceptan un aprendizaje activo.

La tercera escala midió las habilidades de los profesores universitarios y está conformada por 5 factores: el primero identifica las habilidades de planificación e información de los estudiantes, con una media aritmética de 3,24; el segundo factor determina las habilidades de manejo instruccional y tiene una distribución uniforme de 3,17; el tercer factor evaluó las habilidades de interacción con una media de 3,21; el cuarto se relaciona con las habilidades de evaluación, y tiene un promedio de 3,21; el factor 5, se fundamenta en las habilidades de evaluación inicial, continua y formativa, con una media aritmética de 3,23.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para las escalas y factores del CEMEDEPU.

Escala 1	Factor 1	Factor 2	Factor 3		
Media	2,85	3,08	2,85		
DT	0,81	0,73	0,66		
Escala 2	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	
Media	3,17	3,16	3,08	3,15	
DT	0,73	0,85	0,72	0,96	
Escala 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Media	3,24	3,17	3,21	3,21	3,23
DT	0,82	0,79	0,89	0,89	0,85

En la tabla 3, se observa que el 46% de los docentes se identifican con la metodología de la escala 1, es decir 82 profesores; mientras que el 52% de

la muestra se identifica con la concepción de la escala 2, equivalente a 94 profesores.

Tabla 3. Tabla de distribución escalas 1 y 2.

Frecuencia	Escala 1 (%)	Escala 2 (%)
(1,5-3,0)	54	48
(3,0-5,0)	46	52

Con el ánimo de establecer las relaciones del constructo, se realizó un análisis de correlaciones de Pearson.

En la tabla 4, se observa que las variables se correlacionan de forma positiva. Entre la concepción constructivista del aprendizaje y la evaluación de tipo formativo, hay una correlación media (.477). Además, los índices de correlación más elevados

se encuentran entre la concepción constructivista del aprendizaje y la concepción activa y constructiva de la enseñanza (.633), y la evaluación de tipo evaluativo (.545). Esto indica que existe una mayor concordancia con el nivel de respuesta en estas partes. El nivel de significancia para cada correlación, es significativo en un rango entre el 1 y el 5%, por lo que se define en cada nivel un consecuente

para cada variable. Es decir, se acepta el hecho de que cada docente justifica las concepciones del aprendizaje y enseñanza constructivista desde la evaluación. En otras palabras, los resultados indican que cada docente tiene una concepción integrada desde el aprendizaje, enseñanza y evaluación constructivista.

Tabla 4. Correlación entre las dimensiones del estudio.

		Concepción activa y constructiva de la Enseñanza	Concepción Constructivista del Aprendizaje	Evaluación de Tipo formativo
Concepción Activa y constructiva de la enseñanza	Correlación Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
	N	180		
Concepción constructiva del Aprendizaje	Correlación Pearson	,633**	1	
	Sig. (bilateral)	,001		
	N	180	180	
Evaluación de tipo formativo	Correlación Pearson	,545**	,477*	1
	Sig. (bilateral)	,005	,016	
	N	180	180	180

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

En la tabla 5, se presenta el análisis de las relaciones de las habilidades de los docentes frente a las concepciones constructivistas de aprendizaje, enseñanza y evaluación, por medio de la correlación de Pearson. En ella se destaca que la correlación es muy baja, entre las variables: habilidades de planificación y la concepción activa y constructiva de la enseñanza (.253), y la concepción constructiva del aprendizaje (0.209). Esto mismo ocurre con los ítems habilidades

de evaluación y la concepción constructiva del aprendizaje, donde el error es demasiado alto, en cuanto a la significancia para estas variables. En general, se observan valores bajos de correlación entre todas las habilidades docentes y los modelos centrados en la enseñanza y el aprendizaje, de lo cual se infiere que no hay relación entre la forma en que evalúan los docentes y las tres escalas del instrumento.

Tabla 5. Correlación entre las habilidades docentes y las dimensiones del estudio.

		Concepción activa y constructiva de la Enseñanza	Concepción Constructivista del Aprendizaje	Evaluación de Tipo formativo
Habilidades de planificación	Correlación Pearson	,253	,209	,545**
	Sig. (bilateral)	,222	,315	,005
	N	180	180	180
Habilidades de manejo instruccional	Correlación Pearson	,535**	,344	,458*
	Sig. (bilateral)	,006	,092	,021
	N	180	180	180
Habilidades de interacción	Correlación Pearson	,505**	,384	,442*
	Sig. (bilateral)	,010	,058	,027
	N	180	180	180
Habilidades de evaluación	Correlación Pearson	,382	,213	454**
	Sig. (bilateral)	,060	,306	,023
	N	180	180	180
Habilidades de evaluación inicial	Correlación Pearson	,486*	,467*	,463*
	Sig. (bilateral)	,014	,019	,020
	N	180	180	180

**La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas)

*La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas)

Igualmente, en la tabla 5 se observa que las habilidades de planificación se correlacionan con la evaluación de tipo formativo, teniendo una significancia inferior a 0,05, mientras que con los otros valores no presenta mayor correlación. La correlación de Pearson muestra que la concepción activa, constructiva de la enseñanza y la evaluación de tipo formativo, dependerán de las habilidades de

interacción, por alguna propiedad que esta posea, y su correlación es dependiente.

En cuanto a las habilidades de evaluación y la evaluación de tipo formativo, estas se correlacionan entre sí pues su significancia es inferior a 0,05. Además, las habilidades de evaluación inicial y la concepción activa y constructiva de

la enseñanza, concepción constructivista del aprendizaje y evaluación de tipo formativo, están correlacionadas entre sí, ya que el valor de significancia es inferior a 0,05. Es decir, se muestra que estas variables dependerán de las habilidades de evaluación inicial, por alguna propiedad que esta posea, y su correlación es dependiente.

3.2 Discusión

En el modelo centrado en la enseñanza, los docentes están en desacuerdo con la concepción tradicional del conocimiento, el aprendizaje y la evaluación. Es decir, como mencionan Gallardo et al. (2010), le dan importancia a una enseñanza universitaria práctica, establecida por orientaciones emancipadoras hacia los conceptos, aprendizajes significativos, conectando la teoría con la práctica, para así, fomentar la participación de los estudiantes y la reconstrucción del conocimiento.

En el modelo centrado en el aprendizaje, la mayoría de los docentes están de acuerdo en que la práctica debe tener una concepción activa de la enseñanza y el aprendizaje, con una evaluación de carácter formativo. En este sentido, Pascual-Ochando (2015), plantea que el aprendizaje activo sirve para que los estudiantes adquieran y construyan su propio conocimiento, a la vez que crecen en los aspectos personales. En cuanto a la evaluación formativa, los docentes que participaron en la investigación dan una preponderancia a la formación de los estudiantes por medio de la evaluación, ligándola a la retroalimentación como aspecto clave en el mejoramiento del enseñar y el aprender. Esto se relaciona con lo propuesto por Angelini-Doffo (2016):

(...) Un modelo de evaluación participativo debe plantearse como un ejercicio de responsabilidad frente al propio aprendizaje desde un primer momento; por tanto, la formación del profesorado ha de estar orientada hacia un desempeño activo de reflexión y autoevaluación. (p. 16)

En cuanto a las escalas de habilidades docentes, de: planificación, manejo institucional, interacción, evaluación y evaluación inicial, se indica que son importantes las habilidades docentes para el mejoramiento continuo de la práctica de aula. Pegalajar-Palomino (2016), plantea que estos elementos son de suma importancia en la enseñanza a nivel universitario e inciden en la calidad de la educación.

Lo anterior evidencia que en cada modelo hay docentes que reflejan mayor manejo de las habilidades que otros. Los docentes centrados en la enseñanza, tienen una baja concepción tradicional del conocimiento y el aprendizaje; sin embargo, en la escala 2, concepción constructivista del aprendizaje, se observa una concepción tradicional alta, lo que indica que el docente prepara las clases, transmite y comparte el conocimiento.

En el cuarto factor de la escala dos, interacción eficaz con los estudiantes, la mayoría de docentes se identifican con un desempeño positivo en este aspecto; sin embargo, existen docentes que no están seguros sobre la relación eficiente que tienen con sus estudiantes al momento de ejercer su quehacer educativo. En este sentido, Fonseca (2014), afirma que los estudiantes consideran de mayor relevancia el proceso formativo donde se tiene en cuenta su participación. Lo anterior implica que la práctica de enseñanza, debe ser recíproca entre los docentes y los estudiantes, pues así se construye una interacción eficaz. Además, el ambiente educativo cambia cuando se hace partícipe a los estudiantes en las acciones académicas, lo cual demuestra que la práctica de enseñanza es una concepción activa y constructiva, independientemente de la disciplina que se trate (Alvis-Puentes, Aldana-Bermúdez & Caicedo-Zambrano, 2019).

En el contexto de la Facultad de Educación estudiada, las prácticas de enseñanza se trasladan a las concepciones que tienen los docentes de su quehacer. Por ello, al seleccionar el modelo pedagógico, se debe considerar el papel que juegan los

docentes al interactuar en los procesos pedagógicos, pues estos se fundamentan en su autopercepción para mejorar dichos procesos. Al respecto, Carbonero, Martín-Antón, Flores y Freitas-Resende (2017), plantean que los docentes que tienen un buen concepto de sus competencias docentes mantienen aspectos del modelo centrado en el aprendizaje, al contrario de los docentes centrados en la enseñanza quienes tienen una baja percepción de sus competencias profesionales.

Por último, las habilidades docentes, las concepciones activa y constructiva de la enseñanza y constructiva del aprendizaje frente a la evaluación formativa, no se integran en el desarrollo de la práctica de los docentes de la Facultad de Educación UNIMINUTO. Esto se da ya que existen fragmentaciones y falencias al momento de realizar la articulación de las habilidades de enseñanza, el aprendizaje y los procesos evaluativos. Así lo afirman Laudadio y Mazzitelli (2015), quienes en su estudio encontraron las mayores diferencias en las metodologías al momento de evaluar y la interacción con los estudiantes. Esto indica que existe un abismo entre la enseñanza-aprendizaje, con los procesos de la evaluación formativa y las habilidades del docente. "Los nuevos Licenciados tienen una gran responsabilidad en la formación y compromiso básico de educar a los seres humanos de manera integral" (Urrea, Bernate, Fonseca & Martínez, 2018).

4. Conclusiones

El estudio permitió conocer la percepción de los docentes de la Facultad de Educación UNIMINUTO, acerca de la concepción constructivista de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, en las prácticas de enseñanza. Los resultados indican que los docentes centran su accionar en el modelo basado en la enseñanza y tienen altos niveles en las habilidades docentes. Igualmente, se resalta que cada docente tiene una concepción integrada desde el aprendizaje, enseñanza y evaluación, pero no las aplica. Los docentes tienen habilidades de: planificación, manejo instruccional, interacción,

evaluación y evaluación inicial, pero las mismas no se relacionan con lo que enseñan ni con la evaluación formativa. En este sentido, es necesario tomar acciones con relación a este aspecto, puesto que no solo basta con entender los modelos de enseñanza y las habilidades docentes, sino que estas deben utilizarse en el aula.

El hecho que los resultados se inclinen al modelo centrado en el aprendizaje, indica que los docentes reconocen que sus metodologías, preparación, manejo y uso de la evaluación formativa, requieren un esfuerzo que valide el proceso educativo. Lo anterior conlleva a que los futuros docentes: vivencien, comprendan y conozcan el desarrollo del modelo de enseñanza, habilidades y aprendizajes, para que en sus futuras prácticas los implementen y así puedan realizar aportes desde el campo disciplinar.

Referencias

- Agama-Sarabia, A., & Crespo-Knopfler, S. (2016). Modelo constructivista y tradicional: influencia sobre el aprendizaje, estructuración del conocimiento y motivación en alumnos de enfermería. *Index de Enfermería*, 25 (1-2), 109-113. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100025&lng=es&tlng=es
- Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., & Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (1), 135-147. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10018
- Angelini-Doffo, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-21. doi: 10.15517/aie.v16i1.22614

- Barón-Velandia, B., García-Gutiérrez, Z. del P., Gutiérrez-Castro, B. A., Mendieta-Ortiz, C. A., Herrera-Mateus, C., Riveros-Correa, D. P., ... & Sánchez-Rivera, S. L. (2017). Caracterización de las prácticas docentes universitarias: desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10656/625>
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Borjas, M. P., Navarro-Lechuga, E., Puentes-Ospino, D., De la Cruz-García, J., Yepes-Martínez, J., Muñoz-Alvis, A., Montero, P., De La Hoz-Del Villar, K., Pérez-Moyano, Y., & Polo, J. D. (2019). Experiencias ludoevaluativas en el contexto universitario: la evaluación desde una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (1), 177-190. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10021
- Cañedo-Ortiz, T. de J., & Figueroa-Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41, 2-18. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. J., Flores, V., & Freitas-Resende, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 631-647. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza-Beraza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16 (2), 265-296. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10342/9880>
- Conde-Carmona, R. (2019). Relación de la Evaluación y la Práctica Pedagógica Docente, Mirada de Docentes de Matemáticas Colombianos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14 (2), 273-282. doi: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5892>
- Fernández-Guerrero, M. M., & González-Ferro, V. (2017). Enseñar, el arte de transformar y crecer. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12 (2), 167-174. Recuperado de: <http://www.sabercienciaylibertad.org/ojs/index.php/scyl/article/view/242>
- Fonseca, R. (2014). Influencia de los estilos de enseñanza por preferencia de recursos y estrategias sobre la construcción de los sistemas de representación de conocimiento en ambientes blended learning. *Memorias*, 12 (22), 109-120. doi: 10.16925/me.v12i22.875
- Gaitán, C., Campo, R., García, L., Granados, L., Jaramillo, J., & Panqueva, J. (2008). Caracterización de prácticas de enseñanza universitarias. *Educación y Desarrollo*, 2 (2), 10 - 29. Recuperado de: <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80129/Vol2No2Art1.pdf>
- Gargallo-López, B., Sánchez-Peris, F., Ros-Ros, C., & Ferreras-Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P., & Fernández, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *ESE: Estudios sobre Educación*, 21, 49-71. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/22511>
- Hernández-Maldonado, E. T., Rojas-Guevara, J. U., & Gallo-Vargas, R. D. (2019). La práctica docente y

su evaluación: estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10 (1), 79-92. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10013

Latorre, M., Pérez, M., & Blanco, F. (2009). Análisis de las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros especialistas en educación primaria y en educación física. Un estudio comparado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12 (1), 85 - 105. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/131/1157>

Laudadío, J., & Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, 24 (46), 9-25. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/index>

Londoño, E., Ruiz-Navas, D., P. Mendoza, A., & Barbosa-Robles, V. (2016). Aprendizaje orientado a proyectos en la formación de técnicos y tecnólogos: desarrollo de un fotolorímetro digital en la Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo, Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11 (1), 211-222. doi: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2016v11n1.507>

Marcon, D., Graça, A. B., Do Nascimento, J. V., Milistetd, M., & Ramos, V. (2015). The contribution of teaching practices on construction of the pedagogical content knowledge of future physical education teachers. *Educación Física y Deporte*, 34 (1), 103-128. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a05>

Ordóñez-Ortega, O., Gualdrón-Pinto, E., & Amaya-Franky, G. (2019). Pensamiento variacional mediado con baldosas algebraicas y manipuladores virtuales. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 347-362. doi: 10.19053/20278306.v9.n2.2019.9180

Pascual-Ochando, H. (2015). Análisis de la influencia del espacio europeo de educación superior (ees) en el cambio y la motivación del alumnado universitario y su profesorado en la titulación de magisterio. Estudio comparado con el Reino Unido (Tesis y coctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Pegalajar-Palomino, P. (2016). Percepciones del alumnado de posgrado acerca de la metodología docente y evaluativa. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (2), 98-119. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52093>

Peláez, L. E., & Osorio, B. E. (2015). Medición del nivel de aprendizaje con dos escenarios de formación: uno tradicional y otro con TIC. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 9 (18), 59-66. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-83672015000200008&lng=es&tlng=es.

Urrea, P., Bernate, J., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018) Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO. *Educación Física y Ciencia*, 20 (2), e050. doi: <https://doi.org/10.24215/1514-0105e050>

Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Revista Contextos Educativos*, (6 - 7), 113-136. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495>

Zhang, N., & Zhang, Z. (2017). Research on Teaching Practice Growth Mode of Students Major in Physical Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13 (10), 7111-7120. Recuperado de: <https://www.ejmste.com/article/research-on-teaching-practice-growth-mode-of-students-major-in-physical-education-5101>

