

January 2009

Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente

Guillermo Londoño Orozco
Universidad de La Salle, Bogotá, glondono@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Londoño Orozco, G. (2009). Hacia una pedagogía de la educación superior: indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. *Revista de la Universidad de La Salle*, (50), 24-32.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

INDAGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN
SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Guillermo Londoño Orozco*

En el artículo escrito en la edición de esta misma revista¹ exponemos algunas reflexiones orientadas a discutir las posibilidades de una pedagogía de la educación superior. En éste se planteaba que el mundo universitario, de acuerdo con sus especificidades, requiere el desarrollo de concepciones pedagógicas más pertinentes a sus características y condiciones, insistiendo en la necesidad de “recuperar y fomentar el saber pedagógico de maestros universitarios, para impulsar procesos reflexivos sobre los retos de este tipo de formación y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

Tal planteamiento parte de una concepción de la pedagogía como saber pedagógico². Dicho saber debe girar en torno a una serie de preocupaciones y retos propios del mundo universitario. Algunos de ellos son: el tipo

de sujeto como “el joven, el adolescente que se hace presente en un nuevo contexto (la universidad), el adulto, el docente de educación superior, las comunidades académicas, investigativas, las facultades, los institutos,

* Magíster en Educación. Docente-investigador. Coordinador de Pedagogía y Didáctica–Vicerrectoría Académica, Universidad de La Salle. Correo electrónico: glondono@lasalle.edu.co

¹ El artículo que presentamos en esta misma edición de la *Revista de la Universidad de La Salle* se denomina: “Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior”.

² No se pretende reducir el concepto de pedagogía al de saber pedagógico. La pedagogía va más allá de la reflexión y enfrenta permanentemente el problema de su comprensión y de su *status* epistemológico. Se trata, particularmente, de su valoración como saber, según lo destaca Eloísa Vasco (1988): “El origen y posibilidad de la pedagogía está en el saber pedagógico. Es a partir de sus condiciones concretas, restricciones, limitaciones y exigencias, que el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y hacer explícito su saber”.

etc.” Otra preocupación tiene que ver con los cambios y transformaciones que enfrenta la universidad actual y sus desafíos en relación con la sociedad, la investigación y el mundo productivo, así como el tema de los créditos académicos, la flexibilidad curricular, las innovaciones pedagógicas y la diversidad de rutas de aprendizaje, como aspectos que generan nuevas exigencias para los procesos docentes en la educación superior.

Al respecto, es importante reconocer que

la sociedad actual muestra unos mayores niveles de exigencia en cuanto a la calidad de la formación universitaria y exige a la universidad y a su profesorado que aborden su tarea desde una perspectiva más pedagógica y universitaria y menos burocrática e interesada. Y del mismo modo en que la universidad debe tratar de mostrar rigor en la investigación, también debe buscar la excelencia en la docencia (Martínez y Carrasco, 2006: 22).

Este interés por la docencia y por abordar una perspectiva más pedagógica obliga a plantearnos algunas preguntas fundamentales, como lo señalábamos en el artículo mencionado:

¿Cómo responder a esta realidad y a estos nuevos contextos? y ¿Cómo, en qué y para qué formar al estudiante universitario? Se trata de preguntas fundamentales que, desde la pedagogía general, o desde una pedagogía cognitiva o de cualquier otra índole, sería difícil responder. Esto amerita una clara y valiente reflexión pedagógica respecto a las posibilidades y sentidos de una educación universitaria.

Proponer el saber pedagógico como una de las alternativas a este tipo de interrogantes implica considerar tanto la reflexión de la propia práctica del docente como los desafíos y problemáticas de la educación superior. Esto invita a un esfuerzo del profesor universitario y de comunidades académicas interdisciplinarias por indagar y proponer horizontes pedagógicos que iluminen el quehacer docente en la universidad. Estos horizontes deberían considerar algunos puntos de análisis fundamentales que permitan consolidar preocupaciones particulares de una pedagogía universitaria. A manera de hipótesis, propusimos algunos³, de los cuales quisiéramos desarrollar dos: la permanente indagación sobre el aprendizaje en la educación superior y la necesidad de recuperar y sistematizar experiencias de docentes universitarios.

³ Los puntos propuestos en el artículo “Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior” de esta misma revista se presentaron como aspectos posibles para ser trabajados por una pedagogía de la educación superior, sin la pretensión de delimitar su campo de problemas y como un camino probable de análisis e indagación, el cual puede ser, como afirmamos allí, objeto de crítica, revisión y ampliación. Tales puntos fueron los siguientes: un énfasis en el saber pedagógico de los maestros universitarios; la necesidad de procesos de investigación y sistematización de las experiencias docentes exitosas; la importancia de pensar en las condiciones tanto de aprendizaje como de enseñanza de los sujetos de la educación superior; la dimensión cultural de la enseñanza; la permanente indagación sobre el aprendizaje en este nivel de educación; los retos de la formación en, por y para las disciplinas; los retos de la formación en, por y para las profesiones; las condiciones formativas en el ámbito universitario, particularmente frente a los nuevos esquemas y sistemas universitarios; la incidencia de la relación investigación-docencia en los procesos formativos de las universidades; el saber didáctico a nivel de educación terciaria; y la didáctica de las disciplinas en educación superior.

El aprendizaje es uno de los temas centrales de discusión por parte de diversas teorías pedagógicas contemporáneas, no sólo por los retos y exigencias en una nueva sociedad del conocimiento que conduce a “nuevas formas de aprender”, sino por el cambio que ha proporcionado el mundo educativo, de procesos centrados en la enseñanza a procesos centrados en el aprendizaje. Así, la pregunta de cómo es posible esto en el contexto de la educación superior amerita una permanente indagación al respecto.

Igualmente, la idea de rescatar las prácticas de los maestros tiene mucho que ver con la recuperación y fomento del saber pedagógico. Numerosos docentes universitarios expresan la necesidad de cualificar su quehacer docente; sin embargo, las respuestas se buscan muchas veces en teorías pedagógicas o didácticas generales, dejando de lado el aporte que podrían brindar experiencias exitosas de colegas que han obtenido resultados muy positivos para la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. En efecto, impulsar procesos de investigación o sistematización de esas experiencias se convierte en una excelente alternativa para impulsar el desarrollo pedagógico universitario.

LA PERMANENTE INDAGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Según Martínez y Carrasco (2006: 19), “la sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuos exige un nuevo modelo de universidad que hay que plantear como un reto de todos que ya no puede postergarse más”. Si bien son muchos los frentes sobre los que se debe actuar para el desarrollo de la universidad, el hecho de hablar de una sociedad del apren-

dizaje reclama una especial atención para el desarrollo de la docencia universitaria, como la ha tenido el tema de la investigación.

Se ha criticado en diferentes escenarios el carácter transmisivo de la educación universitaria. Como dice Zabalza,

[...] de nada sirve insistir en que la nuestra será la “sociedad del aprendizaje” si orientamos los aprendizajes a repetir las cosas, a centrarse en unos pocos documentos o a dedicarse a superar los exámenes para olvidarse después de lo que se aprendió. (2004: 170).

El proceso de enseñanza universitaria no puede, ni debe, dedicarse a transmitir información y recuperar en un examen lo dado en el aula, a la manera de la educación bancaria (de la que habla Freire), para consignar y retirar información. Las nuevas formas de conocimiento y las formas como jóvenes y adultos asumen hoy su aprendizaje permiten registrar la necesidad de superar esa educación bancaria y pensar más en las condiciones de aprendizaje propias de estos sujetos: “La comprensión de cómo aprenden las personas puede informar nuestro aprendizaje como profesores y lo que hagamos para promover el aprendizaje de nuestros estudiantes” (Knight, 2006: 268).

Así, promover el aprendizaje del estudiante universitario implica definir las condiciones más apropiadas para que se dé. Formar este tipo de alumno implica dilucidar condiciones que permitan una formación profesional unida a la de ciudadanos y personas integrales. De esta manera, el maestro universitario no debe inquietarse exclusivamente sobre cómo enseñar,

sino también sobre cómo pueden aprender sus alumnos:

Este cambio debe orientarse hacia un nuevo modelo de docencia universitaria más centrado en el que aprende que en el que enseña, más en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar y más en la consecución de unas competencias terminales que supongan la movilización de recursos cognitivos relacionados con procedimientos y actitudes y no meramente informativos y conceptuales (Martínez y Carrasco, 2006: 24).

Lo señalado hasta el momento no busca proponer que el docente universitario se convierta en psicólogo, psicopedagogo o investigador de tiempo completo en el tema del aprendizaje, sino que oriente su mirada y actividad más allá del "transmitir"; que se acerque al estudiante, fomentando procesos de comunicación e interacción que le permitan, poco a poco, identificar elementos y motivaciones que harían más efectivo el aprendizaje, más allá del estímulo condicionado o represivo. Esta atención al estudiante hay que verla más como actitud que como estrategia particular o tarea adicional; si fuera así, se correría el riesgo de la preocupación por el tiempo extra que habría que dedicar a esta tarea.

Esta responsabilidad no sólo puede atribuirse sin más al profesor universitario. Al respecto, se hace necesario que los procesos de formación de maestros ayuden a consolidar tal actitud. Según Zabalza, una de las líneas básicas de desarrollo de formación del profesorado universitario tiene que ver con el "paso de una docencia basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje", que busca convertirlo en

"profesional del aprendizaje" en lugar del especialista:

El compromiso fundamental del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina. Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté a su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que les explica. Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la "doble competencia" de los buenos profesores: Su competencia científica, como concedores fidedignos del ámbito científico que enseñan, y su competencia pedagógica como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de los estudiantes. (Zabalza, 2004: 169)

Si bien es importante reconocer la importancia que el maestro universitario sea un profesional de su disciplina, lo es igualmente como profesional del aprendizaje, tal como insiste el mismo Philippe Meirieu (2009: 19): "Recentrar la escuela sobre el aprender significa definir al docente como un profesional del aprendizaje y ayudarlo a construirse, en ese ámbito, una verdadera identidad". Por ello, la formación del profesorado universitario exige búsqueda de alternativas, caminos y estrategias que permitan configurar ese nuevo profesional que no solamente conoce bien su disciplina, sino que se aleja de la idea que el aprendizaje es sólo problema del alumno. La disposición de este docente iría más allá de la adquisición de técnicas o estrategias descontextualizadas. El problema de la enseñanza radicaría en la capacidad para comprender el aprendizaje. Una vez logrado esto, es mucho más fácil definir alternativas para la enseñanza: "Parece de sentido común pensar que cuanto

más sepamos sobre el aprendizaje, en mejores condiciones estaremos para facilitarlo" (Zabalza, 2004: 170).

Todas estas ideas no buscan "pedagogizar" la profesión del docente universitario, sino recuperar una de sus dimensiones, muchas veces perdida: es fundamental la investigación y el apoyo que brindan a nivel de gestión en sus instituciones; igualmente, lo es profundizar en el saber propio de la disciplina; pero también lo constituye el recuperar la preocupación por el aprendizaje real y efectivo de sus estudiantes.

Una prueba de que ello es posible se puede encontrar en trabajos como los de Ken Bain. El autor realiza un serio estudio sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios. Explica en su libro (2007) las características y estrategias de su investigación, con el fin de reconocer no sólo a profesores universitarios exitosos, sino la forma como ellos logran generar procesos efectivos de aprendizaje en sus estudiantes. La investigación no hace referencia a docentes que sólo enseñan bien, agradan a sus alumnos o cuyas clases son amenas, sino demuestra una clara preocupación por el aprendizaje de los estudiantes. Bain define de la siguiente manera al profesor extraordinario: se trata de profesores "que lograron un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir" (Bain, 2007: 14). Se trata de profesores que ayudan a sus estudiantes y no que buscan sólo un resultado positivo en evaluaciones o pruebas.

Lo anterior es fundamental: se reconoce en experiencias exitosas reales que lo que hace a un buen docente universitario, entre muchas cosas,

es su comprensión sobre el aprendizaje:

Mientras otros pueden quedar satisfechos si los estudiantes hacen bien los exámenes, los mejores profesores asumen que el aprendizaje tiene poco sentido si no es capaz de producir una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente (Bain, 2007: 28).

No preocupa tanto sólo conocer una materia o asimilar información, sino el aprendizaje real que incide cognitiva, personal y emocionalmente y de forma duradera en los estudiantes:

Si pides que definan lo que es enseñar. Muchos académicos hablarán a menudo de "transmitir" conocimiento, como si dar clase fuera contar algo. Es una manera cómoda de concebirlo, ya que les permite mantener el control absoluto; si les contamos algo, les hemos enseñado. No obstante, para beneficiarse de lo que hacen los mejores profesores debemos adoptar un modelo diferente, uno en el que la enseñanza sólo tiene lugar cuando hay aprendizaje. Lo más fundamental, enseñar desde esta concepción supone crear esas condiciones en las que la mayor parte de nuestros estudiantes –si no todos– conseguirá convertir en realidad su potencial de aprendizaje. Eso suena a una tarea complicada, y resulta un tanto espeluznante porque no nos proporciona control absoluto sobre quiénes somos, pero es posible y muy gratificante [...]

[...] En pocas palabras, debemos exprimirnos los sesos para descubrir qué significa aprendizaje en nuestras disciplinas y cómo cultivarlo y reconocerlo de la mejor manera. Para esa tarea, no necesitamos expertos

de la rutina que conocen todos los procedimientos correctos, sino expertos de la adaptación que pueden aplicar principios fundamentales a cualquier situación y clase de estudiantes que es probable que podamos encontrar (Bain, 2007: 193.195).

Afirmaciones de esta índole, contrastadas además con el testimonio de este tipo de profesores, permiten insistir en replantear la mirada, especialmente en quienes se preocupan por dar una buena información a sus estudiantes y contar con muy buenas “herramientas” para ello. Pensar en el aprendizaje por encima de cómo enseñar es simplemente reafirmar un énfasis particular para concebir la docencia universitaria como acción encaminada a responder al reto de una educación pertinente, a sus exigencias y a las condiciones de formación de un futuro profesional que aspira a desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja y en permanente cambio.

NECESIDAD DE RECUPERAR Y SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS EN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

El desarrollo de nuevas alternativas para una pedagogía de la educación superior no puede lograrse extrapolando teorías o enfoques que no respondan a sus propias características. Como acabamos de indicar, uno de los logros de maestros universitarios exitosos ha sido precisamente su preocupación por el aprendizaje real de sus estudiantes. Estamos seguros de que no son pocos los profesores que logran efectos positivos en sus alumnos y que cuentan con estrategias y concepciones bien definidas sobre el aprendizaje universitario, la didáctica, la ciencia y el conocimiento, su propia disciplina, etc. Sin

embargo, muchas veces no se le da la suficiente importancia al seguimiento de estas experiencias: “Promover y dedicar tiempo al seguimiento de experiencias piloto e innovaciones en docencia, es prácticamente ignorada, cuando no recibe la consideración de un demérito o un síntoma de poca solvencia científica” (Martínez y Carrasco, 2006:18).

Algunas veces se ofrecen premios o se felicita a maestros bien evaluados y reconocidos por sus estudiantes y colegas; no obstante, es oportuno ir más allá y dedicar tiempo y espacio a descubrir en forma consistente y académica lo que subyace a este tipo de logros. Por ello, vale la pena indagar y hacer visible ese saber pedagógico –muchas veces implícito– que acompaña a estos grandes docentes. Se trata de promover estudios e investigaciones sobre la docencia universitaria, con el fin de construir conocimiento en este sentido.

Ello podría permitir una indagación profunda y sustentada no sólo de acciones, sino también de problemas y dificultades propias de los sujetos que intervienen en la formación universitaria. Es conveniente, además, recurrir a los pedagogos, a los expertos, a las teorías; pero lo es igualmente hacerlo a quienes han trazado caminos de éxito, no para replicar sus experiencias fuera de contexto, sino para ir en búsqueda de elementos comunes que vayan tejiendo ciertas especificidades de formación para la educación superior.

No sabemos qué tanto o no son conscientes los profesores universitarios exitosos de su actividad. Logran aprendizajes de alto impacto en sus estudiantes, tienen concepciones claras sobre su labor y sobre las posibilidades del joven

universitario. Es imperioso sacar a flote este tipo de concepciones, aunque también la de quienes no son tan exitosos y experimentan grandes dificultades en su labor educativa. Esos procesos permiten reconocer las propias prácticas, lo cual en muchos casos es más fructífero que el apoyo dado mediante cursos o capacitaciones: "Usted como investigador en la acción, tiene que retener la "propiedad" de la definición y el control del problema; estamos hablando de su propio trabajo docente. El crítico amigo no debe decirle lo que tiene que hacer, porque eso acaba con el proceso de reflexión y convierte su trabajo docente en problema de la otra persona, no suyo" (Biggs, 2006: 273). No es que otro me diga o enseñe cómo ser mejor maestro: es reconocer la urgente necesidad del maestro reflexivo o del profesor que investiga en la acción, más allá del que informa y transmite.

Cuando se habla del docente universitario se menciona constantemente el término **docente-investigador**. El apellido investigador, implica no sólo investigación disciplinaria y desarrollo científico-tecnológico, sino que debería abarcar el componente pedagógico. Así como preocupa el desarrollo de las disciplinas, debe preocupar su enseñabilidad. Nos referimos a una valoración de la docencia, sin desmérito de la investigación; y valorarla y reconocerla, conduce a la necesidad de fijar ámbitos de mirada y acción como los expuestos en este escrito. De esta manera se promoverían nuevos hallazgos y nuevas alternativas de mejoramiento de la docencia universitaria: "No se trata de adquirir nuevas técnicas de enseñanza, sino de aprovechar la gran base de conocimientos, derivada de la investigación, acerca de la enseñanza y el aprendizaje que tenemos a nuestra disposición" (Biggs, 2006: 19).

Proponer la idea de un maestro reflexivo y/o investigador, o de una comunidad académica de profesores universitarios que indagan sobre la enseñanza y el aprendizaje en educación superior a partir, entre otras cosas, de la recuperación de experiencias docentes (exitosas o no) abre el panorama a un sinnúmero de alternativas: la investigación, la acción, la sistematización de experiencias, la investigación en el aula, la etnografía, etc. De todas ellas, como parte final de estas líneas, quisiéramos hacer una breve mención a la sistematización de experiencias.

En una experiencia investigativa orientada al estudio de diversas prácticas sociales con jóvenes⁴ encontramos a nivel nacional un muy amplio número de prácticas de todo orden. Muchas de ellas exitosas, con sostenibilidad en el tiempo y con mucho qué decir y proponer. Sin embargo, una de las dificultades en el reconocimiento de tales experiencias se propició por su falta de sistematización. Creo que algo similar podríamos decir de las prácticas pedagógicas de muchos maestros universitarios. Desde diferentes disciplinas y contextos, estamos seguros de que numerosos maestros cuentan con un acervo de experiencias y alternativas que hacen efectiva su labor docente. Cuán importante sería promover la sistematización de tales prácticas, no sólo para su visibilidad y reconocimiento, sino como orientación para muchos otros que podrían aprender de tales experiencias.

⁴ Nos referimos a la investigación sobre "prácticas sociales con y para jóvenes en Colombia. Análisis de experiencias significativas, (2007)", realizada por un grupo de investigadores de la Universidad de la Salle en Bogotá de la Facultad de Ciencias de la Educación (Guillermo Londoño y Martha P. Mahecha), y de la Facultad de Trabajo Social (Zoraida Ordóñez y Sebastián Ried).

Ahora bien, la sistematización como proceso de indagación implica rigurosidad teórica y metodológica. Como lo plantea Burbano (2007:22, citado por Ordóñez, 2009: 236), la sistematización de experiencias "es un proceso teórico y metodológico que a partir del ordenamiento, reflexión crítica, evaluación, análisis e interpretación de la experiencia, pretende conceptualizar, construir conocimiento, y a través de su comunicación, orientar otras experiencias para mejorar las prácticas sociales".

A partir de lo expuesto, queda claro que no nos referimos simplemente al hecho de ordenar o contar lo que se hace en el aula, sino a una mirada profunda sobre la propia acción docente de tal manera que se haga comunicable a otros. Y esto constituye una buena alternativa para la "producción" de conocimiento sobre pedagogía en educación superior. Si a raíz de la sistematización de procesos de enseñanza, se logran comprender dinámicas y procesos particulares para los sujetos de esta educación, iremos ganando terreno para desarrollos pedagógicos en este sentido. Este tipo de miradas permitirían reconocer posibilidades y complejidades, alternativas y problemas que serían insumo tanto para la producción de conocimiento pedagógico, como para la generación de alternativas de desarrollo y formación del profesor universitario.

La sistematización de experiencias, busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como meterse por dentro de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus

elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento, tanto de la práctica como de la teoría (Jara Óscar, 2000: 12 en Ordóñez, 2009: 236)

En efecto, proponer la sistematización como una alternativa para el saber pedagógico del docente universitario permite: promover esa búsqueda hacia el interior de la acción educativa; fomentar la reflexión y evaluación sobre aciertos y desaciertos; reconocer diferentes dinámicas educativas propias para el estudiante universitario; y determinar ciertas implicaciones para el ámbito de la enseñanza. Igualmente la conciencia sobre los logros y dificultades, puede conducir no sólo a mejorar la propia práctica, sino a visibilizar alternativas para la misma educación superior. Todo ello finalmente abriría la posibilidad de crear o resignificar conceptos más apropiados para una "pedagogía universitaria".

Asimismo, son múltiples las posibilidades e inquietudes que generan estos planteamientos. Sin embargo, esperamos abrir el camino, apenas iniciado, hacia una constante y permanente indagación por los problemas y retos de una pedagogía en educación superior. Desde esta perspectiva, es mucho lo que se puede proponer y pensar y para ello, pues se requiere una constante búsqueda de alternativas en el ámbito discursivo, científico, teórico y práctico.

REFERENCIAS

- Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV.
- Barnett, Ronald (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bedoya, José Iván (2008). *Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Biggs, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2006) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Knight, Peter (2006). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Martínez, M. y Carrasco, S. –coordinadores. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor Ruiz, Cristina, coordinadora (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Philippe (2009). *Aprender sí, pero ¿cómo?* Madrid: Octaedro.
- Menin, Ovide (2002). *Pedagogía y Universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens ediciones.
- Ordóñez P., Zoraida (2009) "La sistematización en el conocimiento y comprensión de las prácticas sociales". En: Londoño, Ordóñez, Ried, Enfoques dinámicas y retos en las prácticas sociales con y para jóvenes. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vasco Montoya, Eloísa (1988). "El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía". Ideas expuestas en el Seminario "¿Qué es Pedagogía?", organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en julio de 1988, y publicadas en Vasco y Torres, Bogotá. 1988.
- Zabalza, Miguel (2004). *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.