Capítulo 3.

La formación de docentes universitarios en Argentina y Colombia: una experiencia de investigación pedagógica colaborativa¹

Hamlet Santiago González Melo²

Cítese como: González-Melo, H. S. (2023). La formación de docentes universitarios en Argentina y Colombia: una experiencia de investigación pedagógica colaborativa. En O. O. Valverde-Riscos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 43-53). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c315>

3.1 Introducción

Previo al ejercicio que aquí se narra, hace varios años, se realizaron trabajos conjuntos entre proyectos de investigación liderados por Violeta Guyot, investigadora emérita argentina, Alfredo Veiga Nieto de Brasil, e investigadores de la Universidad Pedagógica, miembros del Grupo de Investigación Interinstitucional Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia (Alberto Martínez Boom y Jesús Alberto Echevery).

Así mismo, un grupo de cuatro doctorantes de la Universidad de Manizales y el Cinde realizaron su pasantía de investigación en el año 2005, abriendo las puertas para nuevos intercambios investigativos entre Colombia y Argentina. En el año 2013, en el marco de mi primera pasantía doctoral, tuve la oportunidad de compartir académicamente con el profesor Marcelo Vitarelli, quien me acogió en la primera pasantía donde participé en ateneos y otras actividades académicas organizadas desde su proyecto de investigación como parte de mi formación doctoral. Fue entonces cuando, en medio de la convivencia y el buen diálogo, surgió la idea de realizar un ejercicio comparativo en relación con las formas de comprender la formación docente entre las universidades (Universidad Nacional de San Luis y Universidad Distrital), ejercicio al que se sumó también la Universidad del Tolima,

¹El proyecto de investigación “Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), Nacional de San Luis (San Luis, Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué, Colombia)”, avalado y financiado por la Universidad Distrital; también, participaron los profesores Tomás Sánchez Amaya, Luis Antonio Murillo y Marcelo Vitarelli.

²Profesor universitario asociado en Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

y que se consolidó en el año 2015 con apoyo institucional de las universidades participantes. A nivel de gestión, se logró la realización de la primera semana de formación de profesores universitarios en la Universidad Distrital, convenios marco y de facultad entre las universidades, así como la creación de la Red Conexión Docente.

A continuación, se presentan algunas comprensiones sobre el concepto de formación:

La formación, tal y como se la emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades o prácticas cuyo objetivo raramente es preciso y el resultado siempre insuficientemente estudiado. La formación concierne al porvenir del hombre. Por consiguiente, y para esclarecer el significado de la formación, 'partiremos de considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución y en constante transformación'. (Villegas, 2008, p. 2)

En relación con otras acepciones, Villegas (2008) señala que, la formación aparece con bastante frecuencia como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales, y destaca cómo la formación enfatiza en las necesidades del modelo de desarrollo económico y de su sistema, concentrándose siempre en el "saber hacer", con discursos sobre la autoestructuración, el desarrollo de la persona y su interioridad. Adicionalmente, invita a interrogarse sobre la estructura de formación de los docentes universitarios, para pensar nuevos modelos de formación que enfatizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, lo propuesto por Villegas puede llegar a un grado de instrumentalización que desconoce que la formación se asume de manera autónoma; por lo tanto, debe ser entendida más allá de una obligación. Sin embargo, hay que advertir que, aunque la formación esté relacionada con la experiencia, las prácticas y el devenir del sujeto, llegar a ese grado de instrumentalización impediría que sea asumida de manera autónoma, pues no se consideraría como otra obligación para alcanzar ciertos objetivos establecidos por una voluntad institucional externa, que prescribe lineamientos de manera unidireccional a los profesores.

En este contexto, también Imbernón (2011) enfatiza que la formación del docente universitario no debe ser obligatoria ni unidireccional, pensada por agentes externos, sino que debe ser un proceso de concientización de las necesidades para mejorar las prácticas docentes, lo que requiere cambios tanto en las estructuras mentales de los maestros como en las estructuras organizativas de las universidades. A partir de las consideraciones anteriores, es pertinente concluir que la formación debe partir de procesos de aprendizaje mediante la reflexión sobre la práctica docente, de aquellos elementos que son difíciles de enseñar, en espacios de reflexión y participación, permitiendo a los diferentes grupos de docentes descubrir, ordenar, justificar, fundamentar y, si es necesario, deconstruir algunos elementos de la teoría implícita que fundamenta sus prácticas.

A pesar de que con frecuencia se encuentran alusiones a la formación desde perspectivas estrictamente académicas, intelectuales y cognitivas, cada vez cobra más fuerza la idea de la importancia de trabajar la formación también con una mirada axiológica, como se expone a continuación:

La formación docente se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de la función docente. Esta formación es continua, se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, tomándose dicha práctica como eje formativo estructurante (Cáceres et al., s. f.).

En esa misma línea, Imbernón (2011) plantea que la formación en docencia universitaria debería cubrir también aspectos emocionales (autoestima, actitudes, seguridad...); sociales o ambientales (relaciones con los colegas y el alumnado, colegialidad participativa y no artificial...) y profesionales o didácticas (y no únicamente estas); procurando una formación en la dimensión intelectual del docente y potenciando sus capacidades reflexivas e interpretativas, así como la formación para la investigación³.

Por tanto, los procesos de formación deben ser susceptibles de ser mejorados constantemente, evaluando de manera continua sus alcances y límites. Al respecto, García et al. (2005) manifiestan: “Los procesos se deben fundamentar en la asesoría y seguimientos conducentes al desarrollo profesional pedagógico/didáctico centrado en la autonomía y la resolución de problemas docentes universitarios, que lleven finalmente a la mejora y el cambio de la universidad” (p. 3). No se trata de un trabajo de formación aislado, sino de entender la formación como un proceso continuo, que debe estar sometido a constante valoración, retroalimentación y toma de decisiones, para hacer los ajustes pertinentes en procura de los mejores resultados.

Pese a la importancia que tiene la formación docente en el campo de la educación superior, no es un aspecto al que se le preste suficiente atención. En realidad, es un tema que se trabaja más en la línea de lograr los estándares propuestos en los procesos de acreditación institucional de las universidades. Se pueden cuestionar y proponer nuevas formas de pensar e implementar los procesos de formación, de tal suerte que se identifique de manera crítica cómo circula la cultura académica en las universidades, y las formas más adecuadas de producir un impacto positivo en la sociedad. De igual manera, es importante mantener diálogos con otros niveles educativos e incluso pensar en la posibilidad de una formación de profesores en todos los niveles del sistema educativo de manera integrada. Pero, además, el docente como ser humano requiere que el análisis de su figura se haga teniendo en cuenta las dimensiones personal, profesional y laboral.

³Al respecto, González (2012) realiza una investigación sobre los docentes ganadores del Concurso de Méritos del año 2008, en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, donde surgen, de sus propias voces, tres categorías de formación, a saber: la pedagógica, la investigativa y la personal.

En un ámbito práctico, el trabajo académico e investigativo se justifica, puesto que a través de un ejercicio docente cualificado, actualizado, bien formado, es posible superar las barreras que las condiciones sociales, biológicas y naturales han puesto a los seres humanos, toda vez que los sujetos que tienen la posibilidad de acceder a la educación superior pueden, mediante diversos procesos de aprendizaje y de enseñanza, trazar ciertos derroteros en su existencia, que los conducirán a exponer sus saberes, capacidades y atributos al servicio de una sociedad mejor.

3.2 La formación de profesores universitarios: un campo importante de exploración

Históricamente se ha reconocido la docencia como una de las funciones sustantivas de la universidad. Quizás esta fue, en la génesis de la universidad, una de las tareas más importantes de la corporación de los maestros en su relación directa con la corporación de los estudiantes. El ejercicio docente se constituyó, entonces, en la razón de ser del maestro (docente, profesor, enseñante), de lo cual se derivarán, en la universidad moderna, las otras funciones sustantivas (investigación y proyección social y gestión administrativa).

En relación con la importancia del papel del profesor universitario, el padre Alfonso Borrero (2008), estudioso de la institución universitaria, hace significativos aportes para la comprensión de su rol, las formas como se representa y el impacto que tiene en la sociedad. Así, en un primer momento, afirma: “En toda educación en lo superior y para lo superior ha sido y es imprescindible la presencia del maestro, cuya figura obtiene derecho de asilo permanente en la memoria del discípulo” (p. 86).

Una premisa elemental reza que para poder enseñar algo se necesita saber acerca de ese algo, pero, además, se demanda saber cómo enseñarlo; es aquí donde emerge la formación como una condición necesaria, natural, ineludible [...] del ejercicio docente, pues, como señala Tardif (2004) “un profesor es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros” (p. 25).

Estas necesidades y condiciones se enuncian a través de diversas denominaciones: saberes disciplinares y pedagógicos, conocimientos sobre didácticas (generales y especiales), dominios curriculares, intereses investigativos, posibilidades de creación, multilingüismo, saberes contextualizados (de las instituciones y de los sujetos), Al respecto, Shulman (2005) realiza una categorización de los saberes imprescindibles de los docentes:

Si hubiera que organizar los conocimientos del profesor en un manual, en una enciclopedia o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, ¿cuáles serían los encabezamientos de cada categoría? Como mínimo incluirían: Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general [...]; Conocimiento del currículo [...]; Conocimiento didáctico del contenido [...]; Conocimiento de los alumnos y de sus características; Conocimiento de los contextos educativos

[...]; Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (pp. 10-11)

Tardif (2004) elaboró otro balance y problematización al preguntarse por los saberes de los docentes en relación con su desarrollo profesional, que tienen que ver con lo disciplinar, lo curricular, lo profesional (ciencias de la educación y de la pedagogía) y lo experiencial.

En términos generales,

la formación se puede entender como aquel [...] conjunto de condiciones y posibilidades que una institución de educación (de cualquier orden, modalidad o nivel) brinda a la totalidad de sus docentes, para que a través de diversas estrategias y procedimientos accedan a programas, proyectos y acciones de formación y cualificación, en orden a potencializar el ejercicio académico (docencia, investigación, proyección) y contribuyan, en consecuencia, a la excelencia y la calidad de la institución (su oferta de servicios), a la formación integral de los sujetos que la constituyen, y al mejoramiento de la sociedad en su conjunto. (Sánchez et al., 2014, p. 5)

Algunos elementos importantes para tener en cuenta en el estudio de la formación de docentes universitarios son los siguientes:

- La “democratización del conocimiento para garantizar, a nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una educación superior” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020).
- La contribución “a la igualdad de oportunidades, y defender la educación para educar a ciudadanos éticos, libres y comprometidos socialmente” (Pedranzani, 2010, p. 25).

La formación docente, por su gran importancia, no deja de ser un ámbito problemático por una diversidad de razones, algunas de las cuales, agrupadas en ejes, se refieren⁴:

- **Relación disciplina-pedagogía.** El sobredimensionamiento de la importancia de la formación disciplinar en detrimento de la formación pedagógica y didáctica. Muchos docentes universitarios “reportan que un problema en su formación es la insuficiencia de la formación disciplinar”, lo cual no basta para desarrollar óptimamente las clases; se manifiesta una “sobrecarga laboral como problema para tomar los cursos de formación”, en consecuencia, la formación se ve “afectada por la falta de tiempo y la [escasa] participación” de los maestros.

⁴Las problematizaciones subsiguientes se remontan al documento de trabajo “Formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Estado del arte”, que forma parte de este proyecto de investigación (Ortiz, 2014).

- **Relación teoría-práctica/formación/investigación/proyección.** En el ámbito académico, aún persiste la escisión entre teoría y práctica, esta cuestión es negativa para la formación porque se aprende sobre las teorías, pero no se llevan a la práctica. En consecuencia, una respuesta general al cuestionamiento anterior puede referir como formación docente a la práctica en el aula de clase, se desarrollan procesos de formación “con escasa traducción a la práctica”. Los procesos de formación docente se centran en la cualificación para el ejercicio docente (prácticas áulicas), dejando por fuera la gestión y extensión, actividades “que hoy son requeridas por los docentes, pero para las cuales no están capacitados”. Se exalta la “formación investigativa” que aparece como problemática, “en la medida que se menosprecia la pedagogía y la didáctica” y no se desarrolla “propia investigación educativa”.
- **Estatus de la profesión docente.** En el imaginario social persiste la idea de la “desvaloración de la enseñanza, motivo por el cual se cree que cualquier profesional puede enseñar; esta creencia conduce a la desprofesionalización docente”. Los índices de la calidad de la educación muestran a escala social un “desprestigio de la docencia”. La mayoría de las instituciones no elaboran planes democráticos de formación docente, sino que esta se percibe como “impuesta ‘desde arriba’, formación docente planeada por tecnócratas y no por docentes que conocen cuáles son sus necesidades”.
- **Formación y perfil/identidad docente.** Como existen muchos intereses y necesidades de formación “a la hora de planear un programa de formación docente todo vale, en la medida en que no hay claridad sobre perfil docente, tampoco se sabe a qué docente se aspira formar claramente, en virtud de que no existe definición del perfil docente”.

3.3 Sobre el abordaje metodológico

A partir de una comprensión de la arqueología foucaultiana, como señalan Dreyfus y Rabinow (2001):

Compartimos las prácticas culturales con otros, y dado que estas prácticas han sido lo que son para nosotros, contamos, por fuerza, con algún terreno común a partir del cual proceder, comprender y actuar. Pero ese punto de apoyo ya no es universal ni seguro ni verificable ni estable. Estamos tratando de comprender las prácticas de nuestra cultura, prácticas que, por definición, son interpretaciones. (p. 154)

Es así como se aborda para el análisis comparativo un corpus documental institucional normativo de las universidades participantes. Desde la comprensión de la llamada arqueología foucaultiana, se examina lo efectivamente dicho en los diferentes documentos normativos; en este nivel no se asume la perspectiva genealógica, la cual se centra en los aspectos de poder que se instalan en los discursos analizados y las posibles interpretaciones sobre los enunciados.

3.4 Aspectos institucionales

Las políticas curriculares del nivel macro, los estatutos profesoraes, los acuerdos y resoluciones constituyen en sí mismos elementos que, al menos en el plano ideal, guían las formas de estructurar los trayectos meso y micro curriculares que adoptan los docentes en su ejercicio profesional, específicamente en la docencia. Cada una de las universidades participantes es insigne en su respectiva ciudad; las tres están regidas por marcos jurídicos vigentes, y se orientan por principios de autonomía universitaria. Por su carácter de universidades públicas, atienden a las poblaciones menos favorecidas. De igual manera, gozan de estatutos profesoraes mediante los cuales se rigen en diferentes aspectos, tales como los procesos de contratación o de carrera académica, así como con estatutos estudiantiles que determinan los modos de relacionarse. Guardando ciertas distancias, es innegable que, en América Latina, se comparte una historia común, aunque con algunos matices particulares que indican en la inversión en los temas de formación de los profesores universitarios.

Las tres instituciones reportan la formación del profesorado fundada en especializaciones, maestrías y doctorados. En referencia a la formación académica para el caso de la Universidad del Tolima, se evidencian dos niveles de cursos de Pedagogía al interior del año de prueba, independientemente de la formación que traiga el docente que se vincula a la institución. Es importante, por tanto, pensar en la continuidad de cursos de formación docente en otras dimensiones, no solamente en la académica, como lo ha hecho en algunos momentos el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas –IEIE– de la Universidad Distrital.

Por otra parte, el trabajo en equipo es notable en la Universidad de San Luis, donde el profesor tiempo completo goza de asistentes con quienes realizan actividades académicas e investigativas, a la vez que intercambian espacios académicos y apoyan al profesor en las experiencias de movilidad académica que debe adelantar en cumplimiento de sus funciones.

3.5 El profesorado como sujeto de la normatividad

Respecto a las universidades Distrital y del Tolima, el ser de los profesores está regido y condicionado por la Ley 30 de 1992, específicamente por el Decreto 1279 de 2002, como mecanismos o dispositivos estatales para ejercer el control en torno al ejercicio docente de nivel superior. En esta normativa se define y regula quién es un docente universitario, qué condiciones debe cumplir, los modos de vinculación y clasificación al sistema educativo universitario estatal, así como los requisitos para ingresar a la carrera académica. Estas dos universidades, salvo la reglamentación interna que pueda distinguirlas en cuanto a exigencias o prerrogativas para lo que las faculta la pretendida autonomía universitaria, cumplen en su totalidad con las normas dispuestas por el Estado colombiano.

La Ley 30 de 1992 e incluso la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y prescriptivamente el Decreto 1279 de 2002 hacen obligatorio cursar un nivel de pedagogía, con mínimo cuarenta horas de intensidad, para todos aquellos docentes que habiendo ingresado por concurso público de méritos cumplen con los requisitos de ley para quedar vinculados como docentes de carrera en el escalafón como auxiliares; un segundo nivel de curso en pedagogía para ascender y ubicarse en el escalafón como asistentes. Al respecto, cada institución define de qué manera se cumple con este requerimiento. Si un profesor se desvincula de una universidad pública y luego se vincula laboralmente con otra institución oficial de educación superior, esta última debe respetar el escalafón alcanzado por el profesor.

Es necesario aclarar que, la organización social, política, económica y cultural de la nación Argentina cambia de manera importante y de modo significativo las formas de organización, gestión, participación, actuación, responsabilidades, distribución de la jornada laboral, reconocimiento económico, social y político de los profesores universitarios, por cuanto allí se les otorga un cierto estatus y valía como productores, creadores, proveedores de educación y conocimiento, que los faculta para estar estrechamente vinculados al ordenamiento político de la nación y de las provincias, lugares en los que son altamente reconocidos y se les invita a participar activamente en la organización y gestión del Estado, por supuesto, cumpliendo con las condiciones profesionales y de formación exigidas para lograr la mayor efectividad posible y la mejor eficiencia cultural que enriquezca a la población.

De otro lado, no se operan descargas académicas ni estímulos económicos por realizar actividades de evaluación investigación o gestión. Las universidades participantes en el ejercicio investigativo tienen las mismas directrices nacionales e internacionales, se acogen a los mismos planes decenales de educación orientados por los organismos internacionales.

Hasta hoy es, en el orden particular-cultural, que se evidencia el acontecer de los docentes, pues es aquí donde los diferentes estamentos regulan los modos como ha de operar o hacer presencia la formación o capacitación docente. Frente a ello, se definen las aplicaciones de los derechos que amparan a los docentes de carrera en relación con su movilidad académica, las comisiones académicas y de estudios (de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado), los apoyos económicos para pasantías y estancias cortas de investigación, la asistencia a eventos, a congresos, seminarios, cursos, simposios, talleres, etc.

Cabe anotar que, las tres instituciones tienden a privilegiar los apoyos para la formación docente a través de comisiones de estudio para desarrollar conocimientos de orden disciplinar, y en muy contadas ocasiones se apoyan los desarrollos formativos de tipo posgradual en los campos de la educación, la pedagogía, la didáctica o áreas afines de quienes desean profundizar y mejorar sus desempeños académicos y profesionales en el orden de la enseñanza, pues se considera que lo disciplinar prima sobre lo pedagógico o lo didáctico, exceptuando las facultades y programas de licenciatura que tienen como objetivo estos saberes.

No hay aquí irregularidad alguna, dado que la normativa no produce ninguna claridad en torno de estas condiciones y si hace algún énfasis es para favorecer lo disciplinar. El carácter humanista al que se acoge y en el que se reconoce la educación superior en Colombia y Argentina parte del supuesto de que quien conoce la disciplina es el que sabe cómo enseñarla. Este supuesto hizo carrera en el medio e interfirió y contribuyó de modo importante a desvirtuar la formación para la profesión docente universitaria.

En este sentido, el acontecer del docente en las dos universidades colombianas gira sobre el eje de su propio desconocimiento. Por una parte, se reconocen como profesionales formados en campos disciplinares y científicos raras veces ejercidos en el ámbito laboral de la producción de bienes materiales o de los servicios para el consumo; por otra parte, salvo algunas excepciones, se desempeñan laboralmente como docentes, pero no se reconocen como profesionales dentro de esta actividad educativa, pedagógica y didáctica, lo cual es posible que explique la escasa preocupación por su formación en estos campos. En La Universidad Nacional de San Luís, la formación pedagógica a nivel postgradual tiene gran reconocimiento más allá del académico y trayectoria académica de los profesores, toda vez que la reflexión y cualificación del ejercicio pedagógico es central en las formas de pensar la profesión.

3.6 Conclusiones

La cuestión de la formación docente debe ser pensada en una dimensión integradora e integral de las funciones misionales de la universidad, ya que se evidencia la relevancia de lo investigativo y de lo docente sobre la proyección social institucional. Ello implica dar el mismo reconocimiento, estatus y valoración a las funciones sustantivas que desarrollan los profesores universitarios, a saber: docencia, investigación y extensión lo que implica situar a la administración al servicio de la academia.

Un aspecto lamentable que se prescribe en las normas institucionales — derivadas, por supuesto, de las normas nacionales— tiene que ver con la denominada precarización del trabajo de los docentes ocasionales o de vinculación especial (cualquiera que sea el tipo de dedicación), subordinación que va de la mano del desconocimiento de los derechos de igualdad, que como docentes tienen en materia de formación integral, continuada, permanente, posgradual, etc., que la institución brinda, debido a que por ley no son considerados como “empleados públicos ni trabajadores oficiales”.

Una revisión a la norma que trascienda el ámbito jurídico, sin que riña con él, podría permitir que la institución ofrezca a los docentes ocasionales similares posibilidades de formación que a los de planta, lo cual redundaría en el mejoramiento de la calidad de la institución misma. Una de las problemáticas más relevantes, identificadas en las valoraciones hechas por los docentes a través de la encuesta realizada en la Universidad Distrital, tiene que ver con la primacía

de los saberes disciplinares sobre los componentes pedagógicos, didácticos, socio humanísticos, etc., de lo cual se derivan serias limitaciones en los procesos de enseñanza. Una posible solución se hallaría en la adopción, de manera obligante y obligatoria, de cursos de formación continuada articulados a los posgrados y que tuvieran formas de apoyo institucional o estímulos en el escalafón como forma de motivar a los docentes.

Finalmente, es importante anotar, como se ha expresado previamente, que es deseable continuar con el ejercicio investigativo en una fase de análisis arqueológico que permita dar cuenta de intereses presentes y relaciones de poder que subyacen a las enunciaciones que se trabajaron en este trabajo de orden arqueológico.

Referencias

- Borrero, A. (2008). *La Universidad: estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Universidad Javeriana.
- Decreto 1279 de 2002. (2002, 19 de junio). Presidencia de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (R. Paredes, Trad.). Nueva Visión.
- García, A., Mora, W. y Enciso, S. (2005). La formación pedagógico-didáctica del profesorado universitario de las áreas de ciencias naturales y tecnología. *Enseñanza de las Ciencias. Universidad Distrital, Didaquim* (número extra), 1-5. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp313forped.pdf
- González, H. (2012). *Las necesidades de formación de los docentes universitarios*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do. Centro de Educação, 36(3)*, 287-395. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313005.pdf>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Congreso de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Ortiz, A. (2014). *Formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios. Estado del arte*. Bogotá.
- Pedranzani, B. (2010). *La Universidad Nacional de San Luis en prospectiva*. Nueva Editorial Universitaria.

- Sánchez, T., González, H., Arias, F., y Vitarelli, M (2014). *Analítica descriptiva e interpretativa de la formación docente. Los casos de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Nacional de San Luis (San Luis-Argentina) y Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia)* [Proyecto de Investigación inédito]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea S.A.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2020). Misión. <https://viceacad.udistrital.edu.co/sobre-nosotros/mision>
- Villegas, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42473/0>