

Miguel Osejos Merino ^a; Monserrate Merino Conforme ^b;
Martin Merino Conforme ^c; Douglas Chilan Quimis ^d

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de
Manabí

*Revista Científica de Investigación actualización del mundo de las Ciencias. Vol. 2 núm., 1,
febrero, ISSN: 2588-0748, 2018, pp. 1061-1079*

DOI: [10.26820/reciamuc/2.1.2018.1061-1079](https://doi.org/10.26820/reciamuc/2.1.2018.1061-1079)

Editorial Saberes del Conocimiento

Recibido: 16/08/2017

Aceptado: 15/01/2018

- a. Docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí; miguelosejos@hotmail.com
- b. Docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí; monserratemerinoconforme@hotmail.com
- c. Docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí; martinmerinoconform@yahoo.es
- d. Docente de la Universidad Estatal del Sur de Manabí; dohechi1@hotmail.es

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

RESUMEN

Este artículo tiene como finalidad presentar los resultados del estudio el sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario en el proceso de enseñanza. Este estudio tiene un objetivo principal de desvelar las creencias de los académicos sin formación pedagógica de origen, de la cuarta Región del Ecuador, mediante una entrevista semiestructurada aplicada a académicos de las diferentes áreas de Trabajo universitarios de la Universidad Estatal del Sur de Manabí, en la ciudad de Jipijapa, con resultados presentados en cuatro categorías, referidas a las variables didácticas del proceso. Como conclusiones, en primera instancia, se puede indicar que los académicos universitarios, a pesar de no poseer una formación pedagógica estructurada, sostienen creencias que se condecirían con prácticas de enseñanza de calidad, universitaria de buen nivel.

Palabras Claves: Creencias, didácticas, educación superior.

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the results of the study the system of beliefs and pedagogical practices of the university teacher in the teaching process. This study has a main objective of revealing the beliefs of academics without pedagogical training of origin, of the fourth Region of Ecuador, through a semistructured interview applied to academics from the different university work areas of the Southern State University of Manabí, in the city of Jipijapa, with results presented in four categories, referring to the didactic variables of the process. As conclusions, in the first instance, it can be indicated that the university academics, in spite of not having a structured pedagogical formation, hold beliefs that would be conferred with quality teaching practices, university of good level.

Keywords: Beliefs, didactics, higher education.

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Introducción.

El docente universitario tiene sus experiencias pedagógicas, uno de los grandes desafíos de los docentes de encontrarle significado pedagógico al rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de los docentes que adquieren relevancia y pueden articularse con la experiencia de ser docente teniendo un gran sentido de trabajo, no en vano los formadores son los docentes y los investigadores buscan comprender la forma como las instituciones educativas median y transforman el ‘qué’ y ‘cómo’ enseñan los docentes, conocer sus procesos de aprendizaje; Un punto interesante es la forma como los contextos pueden ser organizados de tal manera que apoyen el aprendizaje de los nuevos docentes y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados (Andrés y Echeverri 2001; Appel1995; Bailey, Curtis & Nunan 2001).

El docente es el guía que está continuamente intentando aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar algunos autores han caracterizado la construcción del conocimiento de la enseñanza como “un vuelco paradigmático”, argumentando que es tiempo de reconocerla pretensión de un conocimiento científico y tecnológico que guíe la actuación de los profesionales en formación, creando situaciones artificiales entre el conocimiento y la práctica, reproduciendo el conocimiento y la actuación de la práctica cotidiana (Biddle, Good & Goodson 2000; Camps 2001; Cárdenas, Rodríguez y Torres 2000; Crookes 2003).

La investigación de los pensamientos y conocimientos de los docentes universitarios tiene la intención de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teóricas que gobiernan la

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

práctica profesional así como identificar los procesos que constituyen el aprender y enseñar las categorías conceptuales que articulan el conocimiento para desarrollar la actividad profesional.

El libre pensamiento del docente universitario

Una de las líneas de investigación que se ha desarrollado con mayor profusión en los últimos años en torno al conocimiento profesional es sin duda la del ‘pensamiento del docente’, hasta el punto de que se habla de los ‘paradigmas del pensamiento’, el interés fundamental de los libres criterios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional.

A comienzos del año 2016 es el auge de la Psicología Cognitiva donde aparecen nuevos enfoques en los estudios sobre el conocimiento práctico del docente; Esta línea de trabajo surge con algunas carencias de los enfoques de procesamiento de información, ante el reduccionismo, la excesiva formalización y la descontextualización en los procesamientos de la información emergen.

Aproximaciones prácticas e integradoras, que defienden al conocimiento que le facilita la comprensión del contexto de actuación docente, y que determina la instancia de decisiones y de acción ejecutadas durante la enseñanza, el conocimiento personal o práctico, del docente, y de sus conocimientos actuales es su relación activa con la práctica.

Los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que éstos hacen de sus ideas en un

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

contexto institucional y social así como aspectos de objetivos contextuales” (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Huso & Jyrhämä 2000; Libedinsky 2001; Menin 2001; Muchmore 2004).

El docente es el sujeto ‘constructivista’ que continuamente elabora y prueba su teoría personal en la enseñanza, siendo consistente en la visión actual de la enseñanza del pensamiento profesional, en la cual el cambio conceptual debe ser reconocido como el centro del aprendizaje del docente las teorías personales se definen como un sistema en el docente cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su práctica las teorías personales de estos que responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita, y se consideran como dinámicas y sujetas al cambio gradual del pensamiento.

Las creencias de los docentes

A diferencia de las creencias ideológicas generales pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias con situaciones específicas orientadas a la actuación que incluyen a los docentes en trabajo (objetivos, concepciones de sus estudiantes, contenidos, etc.).

Borg (2003) usa el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas de la enseñanza no observables, que los docentes conocen, creen, y piensan como agentes activos en la toma de decisiones obstruccionales haciendo uso de las complejas redes de conocimientos, pensamientos y creencias, que son personalizadas y sensibles al contexto.

Los docentes utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren, estos son producto de la evolución educacional y se basan en procesos de aprendizaje asociativo, con origen cultural en tanto se construyen en “formatos de interacción

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

social y comunicativa” (Goodson & Numan 2002; Hamel 2003; Hashweh 2005; Johnstone 2000).

Las creencias están compuestas por conjuntos integrados y son consistentes de ideas, a partir de las experiencias cotidianas. Estas son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que permanecen inaccesibles a la conciencia, “tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad”.

Diseño investigativo

Pregunta de investigación. ¿Qué creencias tienen los académicos no pedagogos universitarios en las diferentes carreras de la Universidad Estatal del Sur de Manabí en la ciudad de Jipijapa acerca de la enseñanza y el aprendizaje?

Supuestos a la investigación. Los siguientes supuestos que sustentan esta investigación son:

- El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de aprendizaje
- Un docente informado tiene la base de conocimiento más profundo acerca de la enseñanza-aprendizaje.
- Se puede aprender mucho sobre la enseñanza, mediante el auto conocimiento.

Justificación de los supuestos. El docente es el sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias que y genera sus propias rutinas en su formación profesional.

Objetivo general. Comprender las creencias de los académicos no pedagogos entorno de las variables didácticas que intervienen en los contextos universitarios

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Metodología. Esta investigación corresponde a un estudio de carácter descriptivo e interpretativo congruente con un diseño de estudio de caso, puesto que indaga en las creencias y actuaciones de los docentes universitarios en el contexto del proceso sistemático.

Sujetos informantes. Los académicos no pedagogos que participan en este estudio imparten docencia en la Universidad y suman 4 en total. Estos docentes provienen de las diferentes áreas de enseñanzas de la UNESUM.

Técnica de recopilación de información. La técnica utilizada fue una entrevista semiestructurada cuyo objetivo es examinar las creencias de los docentes en torno a las variables y modelos didácticos en el aprendizaje.

Análisis de los datos

Los datos han sido organizados en cuatro categorías que describen las variables didácticas del proceso que se hace en cada categoría hace referencia a las creencias que los informantes sostienen respecto al estudiante ,el aprendizaje en general, a los estudiantes de las diferentes áreas de estudios en las carreras existentes en la Universidad Estatal del Sur de Manabí, el plan de estudios y los contenidos de enseñanza, la metodología de enseñanza, los objetivos de aprendizaje y la evaluación de dichos aprendizajes.

Dimensión	Categoría
Creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	El estudiante de educación superior

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

En la dimensión de esta creencia respecto al proceso de los informantes entrevistados mencionaron bastantes elementos en común para la categoría creencias respecto al estudiante de educación superior y las características que debería tener un estudiante, los informantes coincidieron en que los estudiantes deberían tener habilidades sociales, de buena autoestima y actitud reflexiva, ejemplos:

Informante 1 (Medio Ambiente): el estudiante necesita habilidades sociales alta capacidad de comunicación”

Informante 2 (Medio Ambiente):“el estudiante necesita una personalidad bastante definida, no puede ser tímido”

Informante 3 (Medio Ambiente):“el estudiante necesita una buena autoestima, no pueden ser personas con problemas de salud mental”

Informante 4 (Medio Ambiente):“el estudiante tiene que ser una persona capaz de realizar un análisis crítico, reflexivo”

Los informantes de Medio Ambiente consideran importante que el estudiante que ingresa a estudiar tiene que poseer fuertes habilidades comunicativas y seguridad en sí mismo, para así poder desempeñarse exitosamente en el mundo laboral.

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

En el caso de la carrera de Medio Ambiente, sus creencias sostienen que el estudiante que estudia aquí debe tener una habilidad comunicativa muy desarrollada, y a su vez, debe ser capaz de formular juicios críticos, a partir de la reflexión que se le atribuyen mayor importancia al hecho de que el estudiante no presente ninguna patología psicológica.

Dimensión	Categoría2
Creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	El aprendizaje

Al ser preguntados los 3 sujetos informantes en sus creencias con respecto al aprendizaje, todos describen una conceptualización distinta de éste, pero coinciden en algunos puntos. Hay docentes que coinciden en el hecho de que el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida, por ejemplo, se lo indican en los siguientes fragmentos:

Informante 1 (Enfermería):“el aprendizaje es como un proceso, es construir conocimientos e instrumentos”
Informante 2 (Enfermería):“el aprendizaje no se acaba, es algo que está en constante construcción”
Informante 3 (Enfermería):“el aprendizaje es como un proceso lento, que no puede lograrse de un día para otro”

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Los informantes de Enfermería incorporan un nuevo elemento al mencionado por los informantes de Medio Ambiente; dicho componente se relaciona con poner en práctica lo aprendido, es decir, llevar a la acción el nuevo conocimiento, competencia o actitud aprendida.

Informante 4 (Enfermería): “aprendizaje es cuando tú adquieres un nuevo conocimiento, eres capaz de desarmarlo, manejarlo, trabajarlo y aplicarlo”

Informante 5 (Enfermería): “aprendizaje son las distintas formas que nosotros, las personas tenemos de captar cierta información y luego ponerla en práctica”

Agrega uno de los informantes que el aprendizaje es un proceso de interacción, un proceso de más dialogo horizontal entre aquél que entrega el conocimiento como aquél que lo recibe, según el fragmento siguiente:

Informante 6 (Enfermería): “el aprendizaje lo definiría como un proceso de interacción, que un proceso lineal o vertical de enseñanza, se lo definiría como un proceso de interacción, entre el que entrega conocimiento y el que recibe...”

Dimensión	Categoría ³
Creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	El aprendizaje

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Al ser preguntados los informantes acerca de las creencias que ellos sostenían, respecto a cómo aprendían sus estudiantes, ambos grupos, declararon situaciones bastante similares como, por ejemplo, que sus estudiantes no sabían cómo estudiar, y que sólo llegaban a un nivel de memorización, como lo evidencian las siguientes respuestas.

Informante 3 (Forestal): mis estudiantes son malos lectores tienen mala comprensión lectora se requiere de mucha ejemplificación concreta...”

Informante 4 (Forestal):“...Yo creo que los alumnos no tienen un sistema de aprendizaje ellos no vienen con un sistema de aprendizaje”

Un informante de la carrera de Trabajo Social utiliza un componente dialógico con sus estudiantes, que lo obliga a ejemplificar y contextualizar ampliamente la información que se trabaja en clases. Es así como lo declara en la entrevista:

Informante 3 (Forestal): “Yo converso mucho con ellos les muestro lo que dicen los autores siempre ejemplifico siempre los estoy llevando a la vida personal así logran entender lo que dice el autor”

Tres informantes de Forestal tienen una mirada distinta con respecto a cómo aprenden sus estudiantes. La razón es que Periodismo es una carrera con un alto componente práctico. Esto hace que los informantes apunten a desarrollar competencias que sus estudiantes tienen que poner en práctica rápidamente; es por esta razón que ellos creen que sus estudiantes aprenden mediante la experiencia como lo demuestran las siguientes citas tomadas de la entrevista:

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Informante 1 (Forestal): “los estudiantes aprenden mucho por experiencia”
Informante 2 (Forestal): “Yo trato de que ellos los estudiantes aprendan haciendo las cosas”
Informante 3 (Forestal): “yo creo que los estudiantes aprenden a criterio del guía

Dimensión	Categoría 4
Creencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Las características de un buen docente

En relación con la categoría creencias respecto a ser un buen docente, las respuestas generadas por el grupo de informantes fueron variadas, pero se logra destacar tres grupos; en el primer grupo están quienes se centran en el logro satisfactorio de los objetivos de enseñanza el segundo grupo considera relevante la motivación de parte del docente y la cercanía que éste tenga con sus estudiantes y un tercer grupo, con una visión más holística, considera el área afectiva y un sólido dominio del conocimiento por parte del docente. En los fragmentos extraídos de la entrevista se evidencian las creencias de aquellos docentes que consideran importante el logro de los objetivos:

Informante 1 (Civil): “un buen docente es el que obtiene mejores resultados”
Informante 2 (Civil): “un buen docente es aquel que entrega los conocimientos que tiene que entregar”
Informante 3 (Civil): “un buen docente tiene la capacidad de poder adecuar los objetivos de

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

aprendizaje a las necesidades de los alumnos”

Estos informantes basan sus creencias de ser un buen docente en el hecho de que éste sea capaz de lograr los mejores resultados o cumplir con los objetivos de enseñanza propuestos. Logran los informantes incorporar un aspecto fundamental en la docencia, a saber, el hecho de que todos los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias, y que éstas estén de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, lo que implica conocerlos bien.

Para el segundo grupo, un buen docente es quien logra motivar e inquietar a sus alumnos por el conocimiento y logra que todos sus estudiantes adquieran las competencias propuestas en los programas de estudios, tal es el caso de:

Informante 1(Civil):“un buen docente es el que motiva a los alumnos aprende más de la cuenta el que logra que todos sus alumnos aprendan e interioricen ese aprendizaje”

Informante 2 (Civil):“un buen docente es el guía que inquieta a los alumnos y los motiva a ser los mejores”

Informante 3 (Civil):“un buen docente es el que logra que los alumnos se interesen y creen que para mí es la clave...”

El tercer grupo de informantes aporta más características respecto a lo que es ser un buen docente.

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Informante 4 (Civil): “un buen docente debe tener una base de conocimiento, experiencia en investigación, que sepa escuchar, que sea mitad psicólogo y mitad académico y sobre todo demuestre valores”

Informante 5 (Civil): “un buen docente es un apersona que tiene vocación, que le guste enseñar, que se preocupe por investigar, por hacer más eficiente el proceso de la enseñanza.

El cuarto grupo tiene una mirada más holística de lo que es un buen docente a diferencia de los grupos mencionados anteriormente. Se observa que grupo cinco considera aspectos tales como: la experticia de la disciplina que enseña, experiencia en investigación y vocación por la docencia.

Algunos informantes declaran que el único instrumento evaluativo que ellos pueden utilizar para medir las competencias de sus estudiantes son los trabajos prácticos, puesto que es el único modo de constatar si los estudiantes realmente desarrollaron las competencias propuestas al inicio del programa.

Conclusiones.

Los análisis presentados anteriormente han sido abordados, fundamentalmente, desde el punto de vista de la didáctica que es la esencia que reconoce tres variables fundamentales del proceso didáctico: docente, discente y contenidos.

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Aunque los informantes académicos provienen de áreas disciplinarias distintas que consideran la formación pedagógica primordial para el estudiante durante su paso por la universidad, ciertos informantes conceptualizan el aprendizaje como un proceso de interacción constante entre los actores involucrados en el proceso, también hacen que el estudiante logre su aprendizaje cuando éste es capaz de construir, reconstruir, manejar, trabajar y aplicar dicho aprendizaje.

Los informantes, muestran una noción de aprendizaje que se acerca a acepciones y enfatizar el rol del estudiante con herramientas cognitivas que le permiten alcanzar aprendizajes permanentes y potencial a ser aplicados en las nuevas metas.

Los resultados de esta investigación realizada por los autores permiten establecer, la precisión, de algunos puntos abiertos a la discusión de los lectores:

1. La creencia del informante a nivel discursivo denotan una cercanía prácticas de enseñanza que deberían lograr aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes.
2. La experiencia académica y el contexto universitario, caracterizados por actividades de docencia, de investigación y de extensión, hacen que los informantes posean creencias que crean una literatura científica actualizada.
3. El mayor logro de esta investigación, ciertamente trabajado en este artículo, es comprobar que las creencias que los docentes sostienen a nivel discursivo guardan congruencia con el nivel de su actuación en el aula de clases.

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Parece ser que es en este último punto donde las creencias de los informantes presentan un mayor grado de complejidad, y claridad discursiva respecto a las variables del proceso de aprendizajes.

La enseñanza es un proceso multidimensional y complejo, donde el docente que tiene un conocimiento pedagógico y disciplinar más profundo sobre los diferentes componentes y variables que, están preparado para realizar juicios y tomar decisiones apropiadas al proceso.

Bibliografía.

- Andrés, G. y P. Echeverri (2001). Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Bogotá: Magisterio.
- Andrews, S. (2003). Justlike instant noodles': L2 teachers and the ir beliefs about grammar pedagogy. *Teachersand Thinking:Theory and Practice* 9(1):351-370.
- Appel, J. (1995). *Diaryofa language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Bailey K.,A. Curtis& D. Nunan (2001). *Pursuing Professional Development*. Boston: Newbury House. Teacher Development.
- Benperetz, M. (2002). Retired teachers reflecton learning from experience. *Teachers and Thinking: Theoryand Practice*; 8(1):312-324.
- Biddle BT. Goody I. Goodson (2000) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Borg,S.(2003). Teacher cognition in language teaching: are view of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachersand Applied Linguists*; 36(1): 81-109.
- Cárdenas, A., A. Rodríguezy R. Torres (2000). *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Camps, A. (2001).*El aula como espacio de investigación y reflexión*. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.

La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del Sur de Manabí

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas Chilan Quimis

Carusetta, E.& P. Cranton (2005). Nurturing Authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education* 10:285-297.

Crookes, G. (2003). *A practicum in TESOL. Professional development through teaching practice.* Cambridge: Cambridge Language Education.

Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación.* Madrid: Editorial popular.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists.* 35(1):1-13.

Gelhard, J.&R. Oprandy (1999). *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices.* Cambridge: Cambridge University Press.

González S., E. Ríoy S. Rosales (2001). *El Currículum oculto en la escuela.* Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Goodson, I. & U. Numan (2002). Teacher' life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice;* 8(1):269-277.

Hamel, F. (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English* 38:49-84.

Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: are configuration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice;* 11(1): 273-292.

Johnson, K. & P. Golombek (2002). *Teachers' narrative inquiries professional development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Johnstone, R. (2000). Resettling language learning and teaching: 1999. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists;* 33(1) 141-162.

Kansanen, P., K. Tirri, M. Meri, I. Krokfors, L., Husu, J. & R. Jyrhämä (2000). *Teachers' pedagogical thinking.* New York: American University Studies.

Libedinsky, M. (2001). *Innovación en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación.* Santa Fe: Ediciones Fe: Homosapiens.

**La enseñanza-aprendizaje en aulas universitarias: Universidad Estatal del
Sur de Manabí**

Vol. 2, núm. 1., (2018)

Miguel Osejos Merino; Monserrate Merino Conforme; Martin Merino Conforme; Douglas
Chilan Quimis

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise In Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.