



APOYO AL DESEMPEÑO DOCENTE EN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Nancy Antolínez González, Boris Arroyo Vergara

Universidad Politécnica Territorial “José Félix Ribas”. Barinas, Venezuela.

Correo electrónico: nancyter@gmail.com
Correo electrónico: arrobor@gmail.com

Recibido: 24/03/2015 ~ Aceptado 29/04/2015

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa cuyo propósito es interpretar el significado que tienen los profesores universitarios del Apoyo al Desempeño Docente, desarrollada en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Barinas “José Félix Ribas”, en Venezuela, durante el año lectivo 2014. Específicamente se empleó el método de la Teoría Fundamentada propuesto por Strauss y Corbin (2002), mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad sobre una muestra de quince profesores del Programa Nacional de Formación en Electricidad de esta Universidad. El modelo conceptual generado, plantea que el constructo formado descansa sobre cuatro pilares fundamentales: los apoyos emocional, logístico, al desarrollo profesional y administrativo, resaltando que prevalece el apoyo emocional y que el factor económico no surge como relevante en el caso de estudio. Adicionalmente, se establece que el constructo generado tiene que reflejar las particularidades de cada realidad, lo cual implica que es necesaria su redefinición si se desea aplicar en entornos con características similares al de esta investigación.

Palabras clave: Apoyo, desempeño docente, universidad.

SUPPORT FOR TEACHING PERFORMANCE IN UNIVERSITY PROFESSORS**ABSTRACT**

This article shows the results of a qualitative research whose intention is to interpret the meaning of university professors in terms of support to the teaching performance, developed at Territorial Polytechnic University of Barinas State "José Félix Ribas", in Venezuela, during academic period 2014. In this investigation was used specifically the method of the Grounded Theory proposed by Strauss and Corbin (2002), through talkgroups and in-depth interviews with a sample of sixteen teachers of the National Training Program in Electricity of the University. The conceptual model generated, suggests that the construct formed is based on four fundamental pillars: the emotional, logistics, the professional development and the management supports, highlighting prevailing the emotional support and that the economic factor does not emerges as relevant in the study case. Additionally, it settles down that the generated concept must reflect the particularities of each reality, which means that its redefinition is needed to apply it in environments with similar characteristics to this research.

Keywords: Support, teaching performance, university.

APPUI À L'EXERCICE DE L' ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE**RÉSUMÉ**

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative dont le but est d'interpréter la signification qu'ont les professeurs universitaires de l'Appui à l'Exercice d'enseignant, développée à l'Université Polytechnique Territoriale du Barinas « José Félix Ribas », au Vénézuéla, pendant l'année scolaire 2014. On a spécifiquement employé la méthode de la Théorie Fondée proposé par Strauss et Corbin (2002), au moyen de groupes discussion et entrevues en profondeur sur un échantillon de quinze professeurs du Programme National de Formation en Électricité de cette Université. Le modèle conceptuel produit, pose que le construct théorique formé repose sur quatre piliers fondamentaux: Les appuis émotionnel, logistique, le développement professionnel et administratif, en soulignant que règne l'appui émotionnel et que le facteur économique n'apparaît pas comme significatif dans le cas de cet'étude. Additionnellement, on établit que le construct produit doit refléter les particularités de chaque réalité, ce qui implique que sa redéfinition est nécessaire si on souhaite appliquer dans des environnements avec des caractéristiques semblables à celui de cette recherche.

Mots clef : Appui, exercice enseignant, université

Introducción

La conceptualización sobre el desempeño docente generalmente gira en torno a las funciones o sobre los distintos roles que asume el profesor al momento de impartir o

administrar los conocimientos en el aula de clases. Estos criterios han ido cambiando en relación con la evolución de los paradigmas educativos.

De esta forma, en el Paradigma del Conductismo, se asociaba al docente más con funciones de transmisión del conocimiento, porque se suponía un estudiante pasivo que solamente aprendía aquello que el profesor le enseñaba en el aula de clases. Sin embargo, al cambiar las teorías sobre enseñanza-aprendizaje y surgir el Paradigma Constructivista y posteriormente el Constructivismo Social de Vigotsky, el profesor deja de considerarse solamente un ente trasmisor de conocimientos, pues se vislumbra el aula como un espacio para propiciar intercambio de saberes, donde también se le da importancia a las experiencias y a lo que tengan que compartir los estudiantes acerca de los temas tratados (Monroy, 2014; Pozo, 2006).

Más reciente aún, con el surgimiento y aplicación de las TIC's en el ámbito educativo, ahora se plantea una nueva educación desde el Paradigma Tecnológico, asociada con el uso de medios informáticos, dispositivos multimedia, entornos virtuales y personalizados de aprendizaje, por mencionar algunos elementos (Gómez, 2013; Cataldi y Lage, 2012; Prieto y otros, 2011; Zúñiga y Arnáez 2010; Meza, Pérez y De La Barreda, 2002). En consecuencia, al añadir a las tradicionales las nuevas funciones docentes que las exigencias de la sociedad han obligado a crear, los profesores deben desarrollar roles como comunicadores digitales, planificadores, gerentes, negociadores de conflictos, vinculadores sociales, investigadores y facilitadores de conocimientos entre otras acepciones, que evidencian la versatilidad profesional y capacidades que deben manejar para lograr generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Todo lo anterior plantea una visión holística sobre el desempeño docente, el cual se ha tratado generalmente desde la perspectiva de los deberes, pero existe poco al momento de definir la dimensión sobre los derechos y, concretamente, acerca del apoyo que debe propiciarse para que el profesor ejerza eficientemente cada uno de los nuevos roles que se le endosan.

El Apoyo al Desempeño Docente (ADD) ha sido relacionado principalmente con los recursos informáticos de los cuales deben disponerse para hacer más dinámica su labor desde el punto de vista didáctico y pedagógico. Respecto a esto, Onrubia (2007, p.33) señala que las TIC'S pueden "... convertirse en excelentes apoyos para la innovación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria", pero usándolas más con la finalidad de ayudar a los estudiantes en el aprendizaje colaborativo, autónomo y autorregulado. Además, Cataldi y Lage (2012) sostienen que debe innovarse con modelos de soporte teóricos de enseñanza aprendizaje en entornos que incluyan dispositivos móviles.

Por otra parte, hay autores que estudian el ADD desde la perspectiva de las relaciones humanas. Entre ellos Vezub y Alliaud (2012, p. 68) opinan que "...las experiencias de acompañamiento a docentes principiantes en las escuelas, constituyen una oportunidad para conectar más estrechamente la formación inicial con el desempeño docente"; sin embargo, ello debe ser considerado dentro de un contexto más amplio de formación del profesorado, lo cual también ha sido tomado en cuenta en los contextos universitarios.

En la misma línea, Figueroa, Gutiérrez y Celis (2012), realizaron una investigación sobre un grupo de profesores chilenos y determinaron que la ausencia de apoyo social y de satisfacción laboral, actúan como factores de riesgo en el desarrollo de estrés laboral en los docentes (síndrome de Burnout).

Como puede deducirse, las iniciativas de conceptualización del ADD siempre

han estado sujetas a una dimensión en particular, pero no existe una definición integral del mismo; esto conlleva a que las evaluaciones sobre el desempeño que se hacen a los docentes sean poco justas, ya que generalmente solo se analiza el cumplimiento de los deberes y en algunos casos se llega a recomendar la formación de los profesores en un área particular; pero el Apoyo al Desempeño Docente es mucho más que eso y en las ocasiones en que el profesor no logra un desempeño satisfactorio se debería analizar con mayor profundidad las causas de su actuación, con la finalidad no sólo de corregir anomalías, sino de generar un plan preventivo de éstas, sustentado en las necesidades de ADD.

Particularmente en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Barinas (UPTJFR), tomando como fuente las expresiones de los docentes en los Consejos de Integración y Vinculación Curricular Pedagógicos (donde se tratan problemas académicos), los profesores se quejan frecuentemente de la falta de apoyo institucional respecto a la existencia de reglamentos y normativas claras relacionadas con el quehacer docente, la poca disponibilidad de insumos para compartir conocimientos, la inadecuación ocasional de aulas, la poca pertinencia académica de los talleres y/o cursos de formación a los docentes, el número excesivo de tareas extraordinarias a su labor académica y la ausencia de espacios propicios para el intercambio de experiencias entre profesores, por mencionar algunos aspectos.

Todas las características señaladas sobre el sentir del profesorado, entre otras, podrían mejorarse si se tiene un constructo de lo que significa el ADD desde su perspectiva, donde todos los docentes perciban una posibilidad de apalancamiento para superarse a sí mismos mediante el autoanálisis reflexivo de su praxis, y de acceder a evaluaciones con un mayor sentido de equidad y justicia, por lo que el estudio posee gran relevancia social.

Adicionalmente, al disponerse de un concepto claro sobre el ADD, se podrían establecer políticas institucionales que coadyuven a su desarrollo, lo cual redundaría en la calidad académica de la universidad. Por todo ello, como punto de partida en el largo camino por recorrer, la investigación tiene el propósito de interpretar el significado que dan del ADD, los profesores del Programa Nacional de Formación en Electricidad (PNFE) de la UPTJFR.

En el artículo se desarrolla primeramente una Introducción al tema estudiado, posteriormente se explica la Metodología usada para llevar a cabo la investigación, además se ilustran los Resultados obtenidos y se realiza su correspondiente Discusión, cerrando con la Conclusión de la investigación.

Metodología

En esta investigación se asume, tal y como lo expresa Martínez (2010), que toda representación social es generada por el sentido común o práctico y se forma a partir de las experiencias e información compartidas a través de la tradición, la educación y la comunicación entre los individuos. En otras palabras, el conocimiento es construido colectivamente y evoluciona permanentemente con la propia actividad humana, haciendo que toda verdad sea relativa, recreada a partir de las múltiples interpretaciones que se realizan de los fenómenos y que sólo puede ser entendida a través de los puntos de vista de los actores involucrados.

Al intentar comprender la realidad, el investigador se debate con sus propias creencias y experiencias de vida, para tratar de minimizar el sesgo que puede introducir al analizar los datos recopilados, pues los valores de quien interpreta influyen en la definición

del fenómeno estudiado, y a su vez la aprehensión de la realidad puede modificar sus creencias.

Se trata entonces de una investigación circunscrita en el paradigma cualitativo, apoyado en la definición de Hernández, Fernández y Baptista (2010), en la cual se utiliza como método la Teoría Fundamentada (TF), basado en la afirmación de Trinidad, Carrero y Soriano (2006) y Strauss y Corbin (2002), cuyo interés principal es construir un concepto de ADD lo más aproximado al contexto de estudio. Por esta razón, se escogió entre los docentes una muestra intencional fundamentada principalmente por los criterios de experiencia (antigüedad en la UPTJFR) y facilidad de acceso a las fuentes (disponibilidad de participación, espacio y horarios de los participantes). El tamaño de la misma fue definido posteriormente a la recolección y análisis de datos, siguiendo los conceptos de saturación y muestreo teórico del método comparativo constante de la TF; quedando constituida por quince (15) profesores del PNFÉ de la UPTJFR, es decir aproximadamente un treinta y cinco por ciento (35%) de la población.

Con referencia a las técnicas, se emplearon el análisis de documentos, encuestas, entrevistas y grupos de discusión. Los instrumentos específicos, son descritos conjuntamente con los pasos ejecutados en la metodología.

1. Codificación abierta: Fueron desarrollados los procesos de conceptualización y categorización inicial, aplicando la triangulación de investigadores (trabajó adicionalmente un investigador colaborador), de técnicas (análisis de documentos, grupos de discusión y entrevistas individuales), y de tiempo (fechas y espacios diferentes hasta saturar los datos). Como instrumentos se emplearon fichas, computadores, bases de datos especializadas, grabadores, aplicaciones de ofimática (Word y Excel) y los programas de reconocimiento de voz y Atlas ti.

2. Codificación axial: Se realizó la reducción conceptual de las categorías iniciales y la definición de relaciones entre categorías. Para ello fueron utilizados como instrumentos diagramas, memorandos y el programa Atlas ti.

3. Codificación selectiva: Integración de categorías y relaciones alrededor de la categoría central, es decir generación de la teoría a partir de un modelo conceptual. En esta ocasión se usó básicamente el programa Atlas ti.

Resultados y Discusión

En cada etapa desarrollada durante la investigación, fueron generados resultados parciales interesantes, por ejemplo, de la categorización inicial a partir de un proceso hermenéutico colectivo por parte de los docentes participantes, surgieron ochenta y tres (83) conceptos relacionados con el ADD, de los cuales son descritos a continuación, algunos de uso no tan común en las universidades tradicionales y esenciales en el diseño curricular de la UPTJFR, ya que en ésta se aplica la estrategia de aprender / haciendo.

1. Acompañamiento: Relación de apoyo necesaria entre quienes dictan la teoría y los que imparten la práctica, durante las sesiones de trabajo en las unidades curriculares o materias con laboratorios o talleres.

2. Apoyo logístico: Es el soporte reflejado en la disponibilidad de los medios y métodos necesarios para desarrollar la actividad educativa en todos sus niveles; por ejemplo, desde contar con los equipos adecuados, tales como proyector multimedia, marcadores, equipos para prácticas, entre otros, hasta tener disponible servicios de investigación como acceso a internet o libros y revistas electrónicas.

3. Apoyo administrativo: Es el soporte requerido reflejado en la ejecución eficiente de procesos administrativos adecuados, que permitan el desarrollo fluido del ejercicio

docente; por ejemplo, el trámite oportuno de la compra de insumos para la ejecución de las prácticas de laboratorio, la elaboración y firma a tiempo de correspondencias para los representantes de las comunidades, el cálculo y la cancelación de viáticos para ejercer la representación de la universidad, entre otros.

4. Apoyo para el desarrollo profesional: Es el soporte que amerita el docente para su formación profesional, reflejado en disponibilidad de recursos económicos y de tiempo o en la participación en procesos de selección para cursos o estudios de alto nivel; entre los que se mencionan, la postulación para cursos, becas o congresos, la concesión de permisos para asistencia a congresos o para realizar estudios de especialización.

5. Apoyo emocional: Es el soporte requerido en situaciones particulares que pueda atravesar el docente, bien sea por sus condiciones físicas, anímicas, sentimentales, entre otras, que no se resuelven con apoyo económico y ante los que se requiere el reconocimiento y la consideración de esas condiciones especiales; verbi gracia, la necesidad de empatía que tiene un docente ante la pérdida de un ser querido, o la simple consideración de asignar un horario flexible si el docente tiene problemas para trasladarse en horas tempranas, o la ubicación de aulas de fácil acceso para docentes con problemas de desplazamiento.

6. Formación: Capacitación al docente en pedagogía, didáctica y los aspectos relacionados con sus áreas de interés e investigación, no en el aspecto político.

7. Diagnóstico: Evaluación de las condiciones iniciales con el propósito de determinar la capacidad del docente para impartir una unidad curricular.

8. Evaluación: Valoración de la labor desempeñada por el docente al momento de impartir la clase, no para asignar una “nota”, sino para realizar un diagnóstico con miras a superar las debilidades y reconocer las fortalezas.

9. Reconocimiento: Aceptación y difusión de los logros de los profesores, tanto a nivel personal como profesional; como por ejemplo, el reconocimiento al docente por la obtención de un premio en investigación, o por un nuevo título académico.

10. Motivación: Estímulo de carácter emocional, en pro de generar una sensación positiva en quien lo recibe; por ejemplo, la designación o selección del profesor como representante de la universidad en un congreso.

11. Compañerismo: Trabajo en equipo y apoyo entre profesores, con el propósito de facilitar la docencia y propiciar mayor calidad.

12. Consideración: Reconocimiento de limitaciones físicas o intelectuales en los docentes, para que exista una asignación académica adecuada.

13. Respeto: Aceptar y comprender la forma de pensar de los demás, apegándose a las normativas establecidas y considerando la dignidad del docente.

14. Investigación: Labor intelectual de apoyo a la docencia, en relación estrecha con la extensión.

15. Docencia: La cristalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se integra y se refleja la labor investigativa realizada para preparar la clase.

16. Extensión: Actividades de vinculación social desarrolladas por los docentes coordinando a los estudiantes, para apoyar a las comunidades.

17. Formación socio-crítica: La instrucción y enseñanza orientadas a la adquisición de un pensamiento crítico; por ejemplo, las jornadas de discusión y planificación o las mesas de trabajo, para organizar las líneas de acción de la universidad.

18. Formación tecnológica: La instrucción y enseñanza orientadas a la adquisición de la experticia técnica, como talleres para el mantenimiento preventivo y correctivo de los motores y máquinas con que se apoya el desarrollo de las prácticas de

los diversos programas de formación.

19. Formación pedagógica: La instrucción y enseñanza orientadas a la adquisición de destrezas para desarrollar el intra-aprendizaje, como los diversos estudios realizados y destinados a la obtención del componente docente o los cursos de inducción pedagógica.

20. Trabajo intelectual: Actividades de investigación y planificación realizadas para apoyar la docencia.

21. Rol de extensionista: Labores desarrolladas para la vinculación social, como el apoyo brindado a las comunidades para el diseño e instalación de aceras y brocales, o el acompañamiento a las comunidades en el mantenimiento del cableado eléctrico y el alumbrado público.

22. Rol gerencial: Labor del docente destinada a organizar, supervisar, planificar, controlar y dirigir, tanto en el aula como en otras instancias administrativas de la universidad.

De las categorías iniciales, es importante rescatar la visión que se tiene en la UPTJFR del rol del profesor como extensionista (numeral 21) y sobre lo que significa la función de extensión universitaria (numeral 16), porque marca una diferencia sustancial con la conceptualización tradicional que se ha realizado de estos términos.

La misma estriba en que por lo general la función docente de extensión considera al profesor como un experto que forma, ayuda o asesora técnicamente a las comunidades; mientras que en la concepción asumida por los docentes participantes, la extensión es percibida como las acciones para vincular a la universidad con las comunidades, es decir la esencia misma de la pertinencia social universitaria. El profesor entonces deja de ser principalmente un asesor experto, para convertirse en un factor de apoyo y acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de proyectos que dan solución a problemas comunitarios, lo cual además integra los conocimientos teóricos compartidos con la práctica en problemas reales.

El significado dado por los participantes de la investigación, se adhiere al modelo de extensión de desarrollo integral del que hablan González y González (2003), ya que está orientado a mejorar la calidad de vida y a la transformación social de los pueblos. Esto por supuesto tiene una repercusión directa sobre el ADD, porque amplía su alcance, ya no solamente habría que apoyar al docente en las labores inherentes a la docencia, sino que es relevante el apoyo de formación, administrativo y logístico que se proporcione al profesor para que realice eficientemente el rol de vinculator social (extensionista).

Por otra parte, la labor de investigación del profesor (numeral 14), generalmente asumida para la creación de conocimientos científicos y tantas veces criticada por la falta de conexión con los problemas sociales, se concibe desde el contexto en estudio como un instrumento para mejorar la docencia y ayudar a la vinculación social, ya que las universidades deben responder a "...los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior impone la sociedad en su conjunto, y particularmente, los sectores más desfavorecidos" (Tunnermann, 2010, p. 192). Es decir que los trabajos de investigación de los profesores, desde este punto de vista, deben estar relacionados con la solución de problemas comunitarios del ámbito de acción de la universidad, o también plantear mejoras a la labor docente entendida como el compartir de experiencias y conocimientos con los estudiantes.

Es obvio que para ello, también debe ser redimensionada la formación del docente como elemento del ADD, pues debe incorporar la integración del profesorado en los espacios de análisis y de organización comunal, entre otros factores a considerar.

Otro aspecto relevante en la categorización inicial es el reconocimiento del concepto de formación socio-crítica (numeral 17), ya que implica, desde la perspectiva de los participantes, la inserción del profesorado como ente fundamental y corresponsable en los procesos de reglamentación académica. La relación del término con el ADD, es que para tener profesores críticos se requiere la disponibilidad de espacios y tiempo extraordinario para el debate político institucional y nacional, así como la necesidad de dotación de recursos para la investigación y formación socio-política.

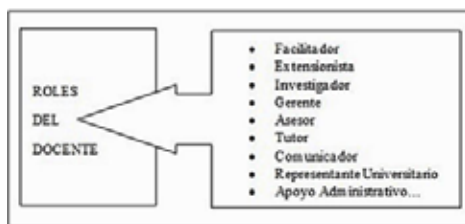
Retomando la descripción de los resultados de investigación, a partir del análisis de las categorías iniciales y los discursos de los participantes, pudo realizarse la reducción conceptual en categorías con un nivel mayor de abstracción. Como ejemplos se muestran dos diagramas al respecto (Figuras 1 y 2).

Figura 1. Reducción conceptual en “Apoyo al Desempeño Docente”



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Figura 2. Reducción conceptual en “Roles del Docente”



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

La reducción conceptual permitió disminuir la complejidad de la categorización inicial e inferir a partir de los datos las relaciones entre categorías:

1. El ADD es influenciado por factores internos o propios del entorno universitario, como son los procesos administrativos, características inherentes al docente, características estructurales y funcionales de la universidad, entre otros.

2. El ADD depende de factores externos o aquellos que escapan del control de la universidad, como contrataciones colectivas, normativas generales del entorno universitario, leyes nacionales como la Ley de Presupuesto y la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento, entre otros.

3. El ADD propicia el desarrollo de las habilidades docentes pedagógicas, tecnológicas, didácticas y gerenciales.

4. El ADD es requerido para ejercer los diversos roles docentes, tales como los de comunicador, gerente, representante universitario, tutor, asesor, facilitador, investigador, extensionista, entre otros.

5. El ADD se clasifica en apoyo de tipo logístico, administrativo, de desarrollo profesional y emocional.

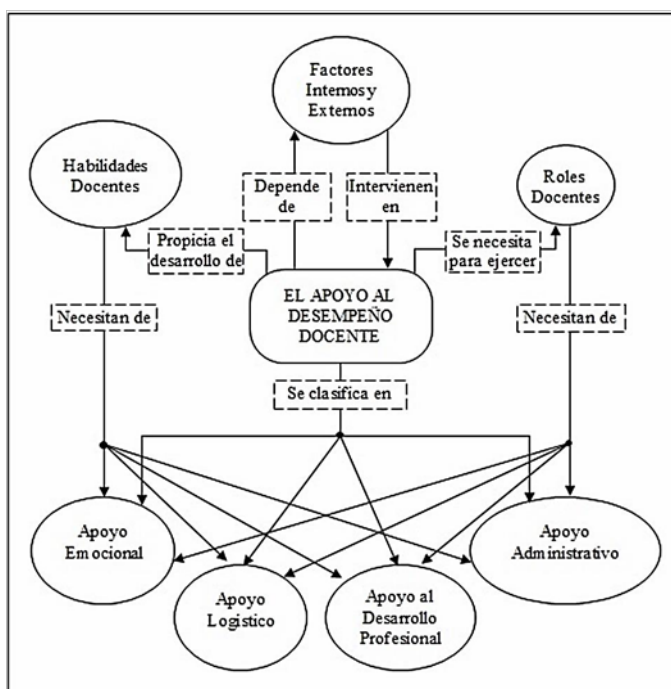
6. Para desarrollar las habilidades docentes, se requieren de todos los tipos de Apoyo Docente, no necesariamente de manera simultánea.

7. Para poder ejercer cualquiera de los Roles Docentes es indispensable recibir el ADD.

Con las categorías ya reducidas y las relaciones entre éstas, se ejecutó la última fase metodológica de la TF (codificación selectiva), que generó la conceptualización buscada (Figura 3).

De esta caracterización del ADD realizada por los docentes participantes en la investigación, resalta el hecho que no prestan importancia al apoyo económico relacionado con sus condiciones salariales, a pesar que en el constructo generado están claramente definidos cuatro tipos de apoyo. En contraposición, surgió preponderantemente la necesidad de reconocimiento de las labores desarrolladas no desde el punto de vista económico, sino desde una perspectiva humanitaria, con demostraciones afectivas que refuercen el sentimiento de identificación con la comunidad universitaria y el desarrollo de la autoestima de los profesores.

Figura 3. Caracterización del ADD desde la perspectiva de los profesores de la UPTJFR



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Conclusiones

Las diferencias evidenciadas en la conceptualización del Apoyo al Desempeño Docente generada por los profesores de la UPTJFR, con respecto a la concepción del

término en otros contextos, demuestra la necesidad de que en cada universidad se redefina el mismo, con miras de poder crear políticas específicas que respondan a cada realidad y que contribuyan al cumplimiento eficiente de las funciones por parte del profesorado.

El entusiasmo puesto por los docentes participantes de la investigación, corrobora la importancia que tiene la conceptualización del ADD en el contexto de la UPTJFR y es un paso fundamental hacia la consolidación de sistemas de evaluación y acompañamiento de los docentes. Por tanto, deben abrirse nuevas líneas de investigación en este sentido, que tengan en cuenta la caracterización generada por el estudio.

Fuentes consultadas

- Cataldi, Z., y Lage, F. (2012). **TICs en Educación: Nuevas Herramientas y Nuevos Paradigmas. En VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.** Recuperado el 15 de marzo de 2014, de <http://hdl.handle.net/10915/18457>.
- Figueroa, A.; Gutiérrez, M. y Celis, E. (2012). **Burnout, Apoyo Social y Satisfacción Laboral en Docentes. Psicología Escolar e Educacional**, Vol. 16, n. 1, p.p. 125-134, Brasil.
- Gómez, J. (2013). **La Revolución MOOCs, ¿Una Nueva Educación desde el Paradigma Tecnológico?. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación**, Vol. XXI, n.41, p.p. 7-8, España.
- González, G. y González, M. (2003). **Extensión Universitaria: Principales Tendencias en su Evolución y Desarrollo. Revista Cubana de Educación Superior**, Vol. 23, n.1, p.p. 15-26. Cuba.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). **Metodología de la Investigación**. 5ª ed. México, D.F. Mc Graw Hill.
- Martínez, M. (2010). **Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. 2ª ed. México D.F. Trillas.
- Meza, A., Pérez, Y. y De La Barreda, B. (2002). **Comunidades Virtuales de Aprendizaje como Herramienta Didáctica para el Apoyo de la Labor Docente.** Recuperado el 01 de febrero de 2014, de http://funredes.org/mistica/castellano/ciberoteca/participantes/docupart/esp_doc_72.html.
- Monroy, L. (2014). **Dimensión Axiológica en los Modelos: Conductistas, Constructivista Piagetiano, Teoría Sociocultural de Vygotsky.** Recuperado el 10 de enero de 2014 de <http://hdl.handle.net/10644/4475>.
- Onrubia, J. (2007). **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como Instrumento de Apoyo a la Innovación de la Docencia Universitaria.** Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Vol. 21, n. 1, p.p. 21-36, España.
- Pozo, J. (2006). **Teorías Cognitivas del Aprendizaje**. 9ª ed. Madrid. Morata.
- Prieto, V., Quiñones, I., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O. y Montero, M. (2011). **Impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación y Nuevos Paradigmas del Enfoque Educativo.** Educación Médica Superior, Vol. 25, n.1, p.p. 95-102, Cuba.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). **Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada**. 2ª ed. Medellín. Universidad de Antioquia.

- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). **Teoría Fundamentada “Grounded Theory”**. Cuaderno Metodológico N° 37. Madrid. CIS.
- Tunnermann, C. (2010). **Pertinencia Social y Principios Básicos para orientar el Diseño de Políticas de Educación Superior**. Educación Superior y Sociedad. Vol. 11, n. 1, p.p. 181-196, Venezuela.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). **El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Apoyo y Desarrollo Profesional de los Docentes Noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay**. Disponible en: http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf.
- Zúñiga, C. y Arnáez, E. (2010). **Comunidades Virtuales de Aprendizaje, Espacios Dinámicos para enfrentar el Siglo XXI**. Tecnología en Marcha, Vol. 23, n. 1, p.p. 19-28, Costa Rica.