



LA FUNCIÓN DOCENTE Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UNA APORTACIÓN AL ESTADO DEL CONOCIMIENTO

RUDESINDO BASTO RAMAYO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

TEMÁTICA GENERAL: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

En este artículo se analizan algunas posturas teóricas y corrientes metodológicas que esgrimen el estado actual del conocimiento sobre dos variables importantes en el quehacer educativo: la función docente y el rendimiento académico. La parte de la función docente se analiza de acuerdo a tres componentes: la primera es, las actitudes, valores y creencias del docente, es decir, el componente actitudinal, los estilos y estrategias de enseñanza del docente, como el componente pedagógico y, por último, las habilidades y competencias del docente: el docente como un todo. En cuanto al rendimiento académico, se analizan sus principales posicionamientos teóricos, formas de medición y factores involucrados. En la conclusión se discuten algunas de las principales problemáticas en cuanto a la función del docente, así como sus principales retos en el contexto educativo actual.

Palabras clave: Práctica docente, función docente, rendimiento académico, aprovechamiento escolar, estado del conocimiento.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas más controvertidos en el campo de la educación es el papel que desempeñan los profesores, tanto dentro del aula como fuera de ella, es decir, su impacto en el alumnado, su actuar en el universo institucional, sus actitudes y creencias, su preparación pedagógica, su dominio de conocimientos, etc. Asimismo, dentro de esta temática se encuentra la disyuntiva de que si un buen docente debería dominar los conocimientos sobre su materia; tener una mejor preparación pedagógica centrada en el aprendizaje; o bien, una combinación adecuada de todo lo anterior que le permita posicionarse como un buen docente (Francis, 2005).

En la literatura revisada sobre la práctica docente también se aborda la cuestión de la profesionalización de los mismos, los elementos de la innovación educativa con los que debería contar y un replanteamiento de la función docente acorde con los tiempos modernos y las exigencias de un mundo globalizado y en constante cambio.

Algunos autores parecen estar de acuerdo de que existe una necesidad importante de visualizar al docente como un todo, no sólo en términos de preparación académica, ya que dentro del aula se requiere del desarrollo de habilidades que incluyan aspectos de personalidad y liderazgo, así como el conocimiento de la psicología de los alumnos para saber cómo lograr manejar un grupo (Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015).

Como una primera aproximación al estado del conocimiento sobre esta temática abordada, a lo largo de este artículo se analizan factores relativos a la función docente agrupados en dos dimensiones básicas y una integradora. El componente actitudinal y el componente pedagógico, son las dos dimensiones básicas desde donde se estudia la función docente, y en la tercera dimensión se analizan las habilidades y competencias que un buen docente debería poseer. Del lado del rendimiento académico, se analizan sus principales enfoques teóricos, las formas tradicionales de medición, así como también los distintos factores que lo impactan.

DESARROLLO

ACTITUDES, VALORES Y CREENCIAS DEL DOCENTE: EL COMPONENTE ACTITUDINAL

Las creencias y actitudes de los profesores son componentes importantes para entender la función docente. No puede estudiarse la práctica docente sin analizarse el componente afectivo y personal del profesor.

Páramo (2008) aborda algunos factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. Dentro de dichos factores analiza sus actitudes y cómo éstas determinan la evaluación que los estudiantes hacen de ellos. Páramo encontró que los estudiantes tienden a evaluar de manera positiva a los profesores que tienen un mejor trato hacia ellos, los tratan como iguales, tienen actitudes amigables, les sonríen, son accesibles fuera de los horarios tradicionales de las clases y están disponibles ya sea antes o después de clases.

En otro estudio hecho con profesores de matemáticas, Agudelo (2005) analiza las implicaciones que tienen las actitudes y creencias de estos profesores en su quehacer educativo. Sus resultados son interesantes ya que muestran que muchas de las concepciones que tienen los docentes se relacionan más con factores sociales e institucionales que con la innovación y los métodos centrados en el aprendizaje.

Francis (2006), menciona que una de las dimensiones a considerar en el estudio de la función docente es la personal. Dentro de esta dimensión según Francis, existe una interacción entre el docente y el estudiante, donde el primero adopta un rol de cuidado hacia este último, es decir, se generan situaciones de empatía por parte del profesor hacia el docente. Asimismo, la autora señala que *“los profesores cuyo grado de afectividad es alto, manifiestan distintos niveles de valores humanos en su relación con los estudiantes”* (p. 39).

Otra de las actitudes que adoptan los docentes en el proceso educativo es la disposición hacia la docencia, y que según señala Francis (2006) se orienta hacia dos intereses: el de que los estudiantes aprendan y el de que él mismo aprenda. Es decir, existe una actitud de responsabilidad por parte del profesor hacia sus estudiantes. Esto concuerda con las investigaciones realizadas por otros autores (Gargallo, 2008; Páramo, 2008; Agudelo, 2005; Isaza y Henao, 2012; y Isaza, Galeano y Joven, 2014)

ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: EL COMPONENTE PEDAGÓGICO

En Colombia durante el 2012, se realizó una investigación con el fin de determinar las relaciones existentes entre los estilos de enseñanza de los docentes y su relación con

estudiantes de alto rendimiento académico de nivel primaria, y a partir de éste se concluía, que la clarificación de las actitudes hacia el trabajo de los docentes es un "*valioso elemento para la predicción de conductas referidas a las decisiones en el aula*" (Isaza y Henao, 2012, p. 140), así el proceso educativo y la relación docente-estudiante constituye un tema de investigación que fundamenta una serie de situaciones escolares que fomenten un mejor rendimiento académico en los estudiantes, distante de la presentación única de contenidos conceptuales precisos y, poniendo al docente como un componente esencial y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera que la atención educativa debe estar orientada a crear contextos enriquecedores para el desarrollo de capacidades de forma equilibrada donde el docente asuma un reto mayor y un papel esencial.

En el trabajo de Isaza y Henao (2012) puede encontrarse una división que contempla estilos tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos, los resultados de dicha investigación, resaltan la importancia y pertinencia de acuerdo al contexto inmediato del estudiante que hacen necesaria la planificación, organización, ejecución y evaluación de las prácticas educativas que lleva a cabo el docente con el fin de mejorar sus procesos de enseñanza con un objetivo en dos sentidos: impactar positivamente en los estudiantes y hacer consiente el acto pedagógico.

Los estilos de enseñanza resultan ser modos y formas particulares de los docentes para interpretar y ejecutar el proceso educativo. Por estilo de enseñanza se comprende la acción de docente en el acto educativo, y se hace perceptible en el aula, en el encuentro con el estudiante, en la distribución de los contenidos, en las propuestas metodológicas y el sistema de evaluación. Así el estilo del docente se relaciona con la manera en que concibe el docente al acto pedagógico, del modelo de aprendizaje presente, del saber que se va a enseñar, de las metas de aprendizajes, de las características de estudiantes y del contexto en que se desarrolla éste. Bajo este contexto, los estilos de enseñanza se pudieran caracterizar por ser acciones que en ocasiones resultan imperceptibles por el docente, de su saber, de su saber hacer y de su saber ser en el acto educativo.

Otros estudios encontrados abordan el tema de las estrategias desde la perspectiva de las tecnologías de la información y la innovación educativa (Patiño, Bárcenas y Cárdenas, 2013; Castillo, 2008; Jiménez y Gijón, 2016). Patiño et al. (2013) señalan que en el ámbito docente existe un creciente interés por el uso de las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, este interés se ve limitado por factores institucionales como son, la infraestructura, los recursos materiales y financieros, e incluso los planes de estudio. Por su parte, Castillo (2008) también

hace énfasis en la efectividad del uso de la tecnología en el medio educativo propiciando mejores estrategias de aprendizaje en el docente. De la misma manera señala Castillo, que la función docente debe ir en consonancia con los cambios sociales. Por otro lado, en el estudio que Jiménez y Gijón (2016) realizan en países de la región Andina en América del Sur, describen una situación de resistencia al uso de las tecnologías por parte de los docentes, debido a que no existe una visión institucional de capacitar a los profesores en el uso de dichas tecnologías, lo que ocasiona que la poca capacitación que pudiera existir sea mal aplicada.

Habilidades y competencias del docente: el docente como un todo

El tercer y último componente en el que hemos dividido la función docente para un mejor análisis es de las habilidades y competencias. Aquí se describen algunos puntos centrales relacionados con lo que algunos autores consideran las competencias que deberían de poseer los docentes. Puede observarse que en la actualidad y como resultado de los cambios sociales y de una visión más constructivista de la educación, hay una mayor exigencia hacia el docente en cuanto a su dominio de habilidades propias de su labor como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tejada (2013) vincula la competencia docente con lo que él llama la profesionalización del mismo y la conceptualiza como un nivel de juicio crítico profundo y su aplicabilidad “*al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente*” (p. 173).

Tejada (2013) también destaca tres niveles de competencia que la Comisión Europea considera importantes para los docentes:

- a) Competencias profesionales: relacionadas con las competencias específicas de la especialidad, destrezas técnicas y la experiencia laboral.
- b) Competencias pedagógicas y sociales: aquellas que intervienen los procesos didácticos, el aprendizaje colaborativo, la transferencia efectiva del conocimiento y la labor de mentorización.
- c) Competencias de gestión: coordinación con agencias formativas colaborativas y supervisión de prácticas.

Por su parte, Mas (2012) habla de seis competencias relacionadas con la función docente:

- a) Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
- b) Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
- c) Tutorar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le

- permitan una mayor autonomía.
- d) Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - e) Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
 - f) Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.

En otro contexto, Prados, Cubero, Santamaría y Arias (2014) hablan del “*docente estratégico*” (p. 319) como aquél “*capaz de conjugar al unísono una cierta estabilidad identitaria con una capacidad de ajuste a los cambios en los contextos de su práctica*” (p. 319). Esta concepción del profesor no es vista por los autores como una competencia *per se*, sin embargo, posee elementos que pudieran convertirla en una habilidad o competencia que no se adquiere mediante algún proceso formativo, sino más bien sería una cualidad innata.

Por último, para Francis (2006) el análisis de la práctica docente es de carácter multidimensional ya que identifica tres ejes o dimensiones importantes desde donde emerge la práctica docente: la dimensión personal, la dimensión disciplinar y la dimensión pedagógica. Asimismo, la autora recalca la importancia de las interrelaciones entre estas dimensiones de la práctica docente.

El rendimiento académico: enfoques teóricos

El rendimiento académico es un concepto que en educación y psicología destaca respecto a su importancia, ya que permite evaluar la eficacia y calidad de los procesos educativos de los estudiantes, mismos que son el resultado de los esfuerzos de las instituciones educativas, y específicamente de los docentes, convirtiéndolo así en un indicador y guía de procesos y productos de un sistema educativo y un rol docente, así como la toma de decisiones a partir de la cualificación. Algunos autores usan indistintamente términos equivalentes para referirse al mismo indicador (Baird y Elías, 2014; Borgobello y Roselli, 2016).

En términos conceptuales, el desempeño académico, se entiende como una medida de las capacidades que presenta un estudiante sobre lo que ha aprendido, como efecto de un proceso de formación y a la participación de una situación educativa, resulta ser un indicador del nivel de aprendizaje logrado por el estudiante, es el reflejo del aprendizaje del estudiante y del logro de unos objetivos preestablecidos (Isaza y Henao, 2012).

Asimismo, de acuerdo con Montero, Villalobos y Valverde (2007) el concepto de rendimiento considera aspectos que tienen que ver con es un resultado del aprendizaje como un proceso de interacción entre docente y alumno y no necesariamente como “*producto analítico de una única aptitud, sino más bien el resultado sintético de una suma (nunca bien conocida) de elementos que*

actúan en, y desde la persona que aprende, tales como factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos”.

Para (Isaza y Henao, 2012), los estudios sobre el rendimiento académico, se agrupan de dos maneras: “*los centrados en el docente y sus actuaciones de enseñanza, y aquellos referidos a aspectos intra e interpsíquicos de los estudiantes*”. Así, el primer grupo atribuyen responsabilidad del rendimiento académico al docente y en el segundo, la responsabilidad recae en el estudiante dejando a un lado aspectos o variables ligadas al docente.

La medición del rendimiento académico

Las investigaciones acerca de rendimiento académico tienen casi siempre como referente o indicador el resultado académico de los estudiantes expresado en términos de cuantificación o calificación de los estudiantes, lo cual permite establecer ejercicios de correlación con factores asociados como variables psicológicas, sociales, demográficas y escolares, tratando de describir las causas de un resultado alto o bajo, según sea el objeto de estudio o valorar la importancia de considerar dichos elementos como predictores.

Pérez (2006) señala que la evaluación de los aprendizajes puede y debe verse no sólo como un sistema de medición, sino como un sistema de dirección del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde tenga características específicas como la equifinalidad, la entropía y la sinergia; mientras que sus funciones deberían incluir la planificación, organización, gerencia y evaluación de los aprendizajes generados en el aula en donde el estudiante no solo demuestre sus conocimientos, sino sus habilidades para aplicar el conocimiento y su trayecto sea objeto de evaluación, no sólo una medición al final del ciclo o curso.

En una investigación realizada en la Universidad de Camagüey se encontró que los estudiantes que son evaluados a través de metodologías diferentes a las tradicionales o pruebas finales, no solo conseguían mejores notas, sino que su rendimiento académico, la calidad de éste y la dedicación al estudio aumentaba, de tal suerte que incluso la asistencia se elevó notoriamente entre en el grupo donde se aplicó dicha metodología (Pérez, 2006).

Según Rojas, Villalobos y Valverde (2007), una expresión del rendimiento académico es una calificación cuantitativa y/o cualitativa, “*una nota que, si es consistente y válida, será el reflejo de un determinado aprendizaje, o si se quiere, del logro de los objetivos preestablecidos*”, así la medición estará inmersa como indicador del rendimiento escolar en tanto que, las calificaciones “*constituyen en*

sí mismas el criterio social y legal del rendimiento académico de un alumno o una alumna en el ámbito institucional”.

De igual manera, existen diferentes medios e instrumentos de evaluación, sin embargo, la forma más directa de obtenerla es a través de exámenes escritos o pruebas de medición, que en ocasiones defectos de elaboración, porque la forma de evaluar la decide el docente cayendo en criterios subjetivos, por lo que no es posible una comparación dentro y con otros centros educativos. (Rojas, Villalobos y Valverde, 2007).

Factores involucrados en el rendimiento académico

Como mencionan Isaza y Henao (2012), existe un material heterogéneo y complejo de diferentes investigaciones y estudios realizados frente al rendimiento académico, de esta manera pueden estudiarse diversas variables o factores, según propósitos específicos y desde la mirada de distintas disciplinas y modelos de análisis.

Un factor clave en el rendimiento escolar que es poco estudiado debido a la subjetividad de su tratamiento o estudio se refiere a las expectativas que el docente tiene hacia los estudiantes en el aula y como estas se convierten en un medio de poder que modifica la dinámica del proceso de enseñanza- aprendizaje. De acuerdo con Del Campo (2010), dichas expectativas producen efectos en los estudiantes y estas afectarán el comportamiento del estudiante al modificar sus conductas sólo si la expectativa se transmite de tal manera que estudiante sea consciente de la percepción que aquél profesor tiene de él, produciendo entre otras cosas, cambios en el auto concepto y en su nivel de motivación hacia el aprendizaje, algo así como la profecía cumplida (Del Campo, 2010), en donde básicamente el docente se vuelve profeta y a través de su palabra y su práctica hace real el augurio que tiene al conocer a su grupo de estudiantes: logro o fracaso.

En otra mirada, respecto a la gran variedad de factores que se asocian al rendimiento escolar de los estudiantes, Moreira (2009) realiza una clasificación agrupándolos para estudiar su relación con el rendimiento en matemáticas de estudiantes universitarios, en dos grandes grupos: factores exógenos y endógenos.

En el caso de los primeros se refiere a las relaciones socio-dinámicas, las estrategias metodológicas implementadas en los salones de clases y las características del cuerpo docente y de las instituciones educativas; mientras que los endógenos incluyen perfil demográfico, las condiciones

familiares, los antecedentes académicos y la disposición hacia la Matemática (Moreira, 2009; Molerá, 2012; Radovic y Preiss, 2010).

De esta manera, Moreira (2009) señala que existen factores que deben tomarse en cuenta dentro y fuera de las aulas de clases y que, aunque haya elementos que no se relacionen directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje, pueden marcar una diferencia significativa en los resultados de rendimiento en el área de matemáticas y otras disciplinas escolares.

En un interesante estudio realizado en Singapur mediante un análisis fenomenológico interpretativo (IPA por sus siglas en inglés) se investigó la influencia del apoyo de los padres, profesores y compañeros de clase de estudiantes llamados *twice-exceptional* en idioma inglés o también conocidos como estudiantes “2e”, cuyas características son, que poseen al mismo tiempo alguna dificultad para el aprendizaje y tienen habilidades o talentos sobresalientes, de ahí que se les denote como estudiantes doblemente excepcionales. Los resultados mostraron que los estudiantes que tuvieron un elevado nivel de apoyo o un bajo nivel de conflicto en su interacción profesor-estudiante, lograron un mejor rendimiento académico (Wen y Neihart 2015).

CONCLUSIONES

Se puede concluir entonces que para el abordaje de este objeto de estudio las investigaciones se centran en diferentes tipos de variables (Véase, Figura 1). Por un lado, están las que se relacionan con el docente y el entorno institucional, como son: estilos de enseñanza (Isaza y Galeano, 2014), las concepciones teóricas de la enseñanza de las matemáticas (Agudelo, 2005), sus expectativas sobre el rendimiento de los alumnos (Del Campo, 2010; Jiménez y López, 2013), las estrategias metodológicas implementadas en clases (Moreira, 2009; Agudelo, 2008), el clima escolar (subvariables fijas y no fijas) (Murillo y Martínez-Garrido, 2012), y los métodos de evaluación que utiliza (Pérez, 2006), entre las más importantes.

Y, por otro lado, están las que se relacionan con el alumno, como son: perfil sociodemográfico, antecedentes académicos, disposición o actitudes (Moreira, 2009), estrategias de aprendizaje (Gallardo, 2008), conductas (Jiménez, Moreno, Murgui y Musito, 2008), motivación, métodos de estudio, factores psicosociales y culturales del entorno familiar (Pérez, 2006).

En cuanto a enfoques metodológicos empleados para investigar el objeto de estudio, podemos clasificarlos en tres grandes posturas, los métodos positivistas o de corte cuantitativo, los métodos llamados cualitativos y por último los métodos combinados o mixtos (Véase, Figura 2).

Hay que señalar que de estas tres posturas metodológicas destaca la positivista con el empleo de complejos métodos numéricos y estadísticos. Entre los métodos cuantitativos sobresalen por su uso casi homogéneo para abordar las variables descritas anteriormente, tres tipos, los cuasi experimentales o también llamados pre test post test (Del Campo, 2010), los estudios de percepción o escalas actitudinales cuya técnica central es el cuestionario (Gallardo, 2008; Morerira, 2009; Pérez, 2006; Rojas, Villalobos y Valverde, 2007), y por último los estudios correlacionales y/o de coeficientes de regresión (Hong, 2014; Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015).

En el lado de los estudios de tipo cualitativo puede decirse que el empleo de sus métodos para abordar la relación del docente y el rendimiento del estudiante, es muy escaso, sin embargo, de la revisión de la literatura pudo observarse que predomina el método de estudio de caso (Agudelo, 2005) y el uso de técnicas de recolección de datos como la entrevista (Páramo, 2008), la observación y los grupos de enfoque, clásicas del enfoque cualitativo.

FIGURAS

Figura 1. Variables estudiadas de la relación docente-alumno

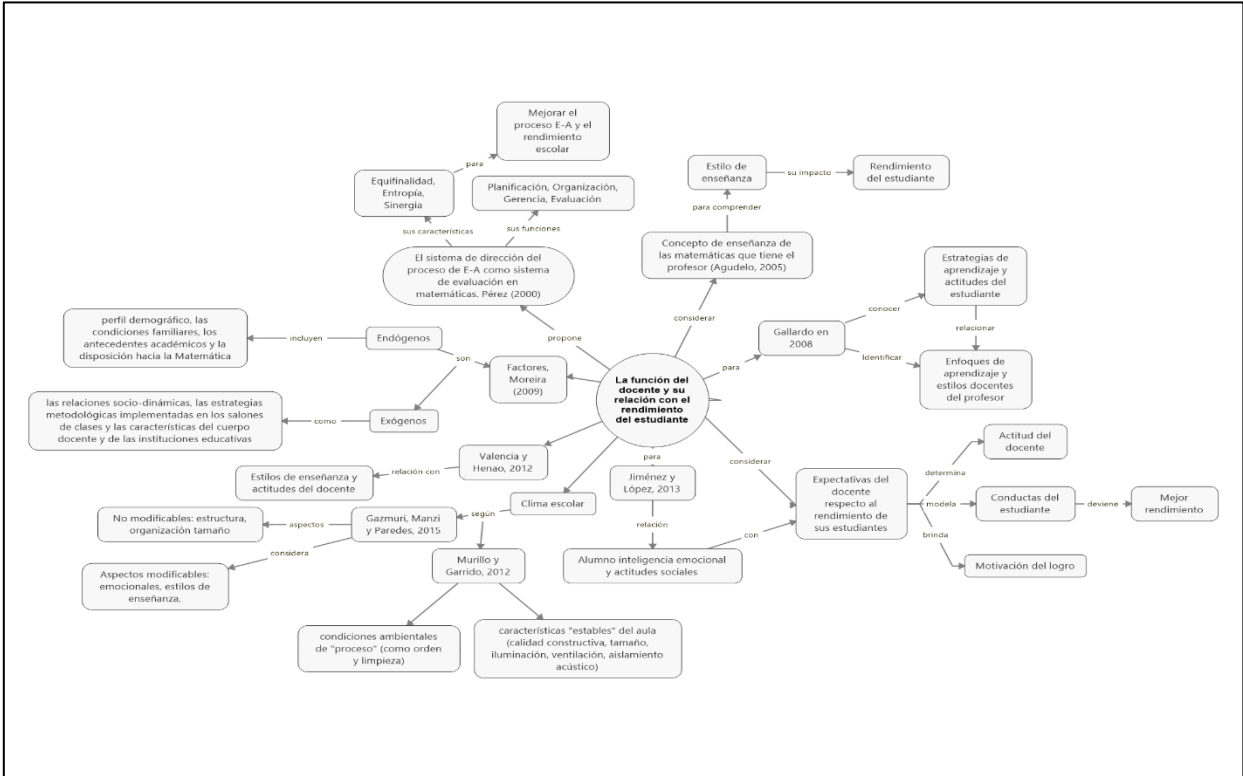
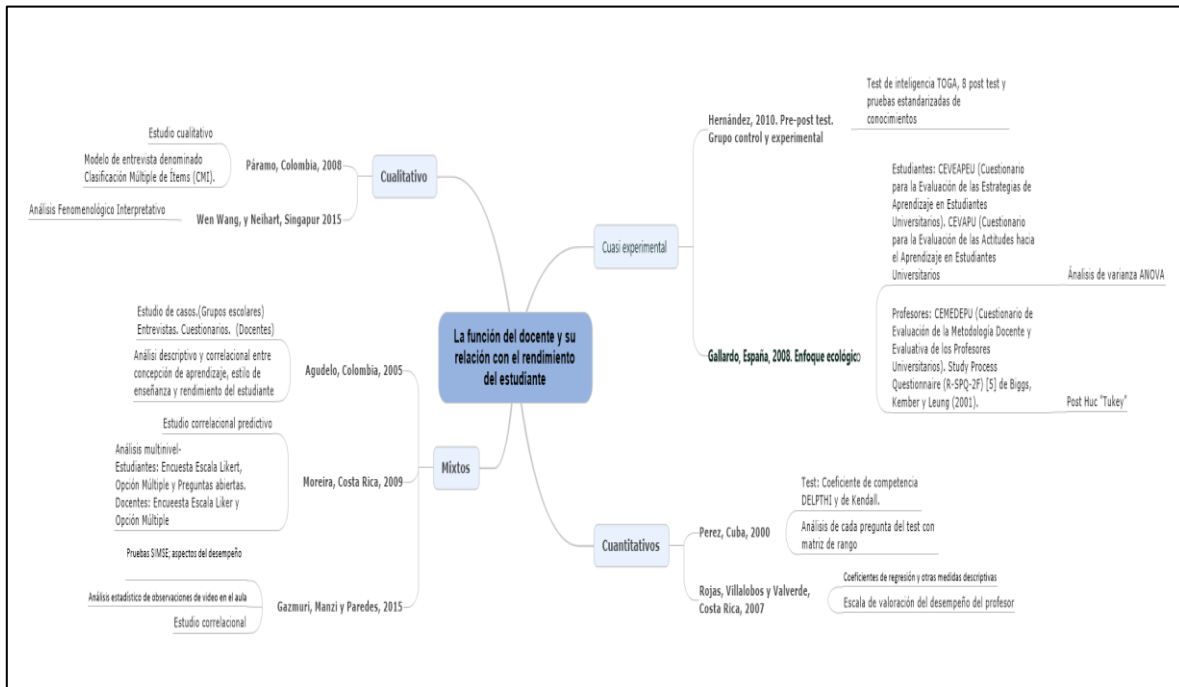


Figura 2. Principales enfoques metodológicos empleados en el estudio de la relación docente-alumno

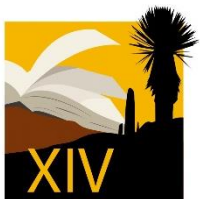


REFERENCIAS

- Agudelo, C. (2005). Explicaciones de ciertas actitudes hacia el cambio: las concepciones de profesores y profesoras de matemáticas colombianos(as) sobre los factores determinantes de su práctica de enseñanza del álgebra escolar. *Revista Ema*, 10(2/3), 375–412.
- Baird, K., & Elías, R. (2014). Factores asociados al logro académico en Paraguay: un análisis multinivel. *Revista Paraguaya De Educación*, (4), 15–35.
- Borgobello, A., & Roselli, D. (2016). Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes en un entorno virtual. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 359–374.
- Del Campo, M. (2010). Expectativas en el aula: el poder del profesor. *UCMaule-Revista Académica*, (39), 30–51.
- Moreira, E. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel. *Educación*, 33(2), 61–80.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 30 (1) 31-49.

- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes, *Revista Española de Pedagogía*, (241), 425–445.
- Gazmuri, C., Manzi, J., & Paredes, R. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile, *Revista De La Cepal*, (115), 115–128.
- Hong, H (2012). Trends in mathematics and science performance in 18 countries: multiple regression analysis of the cohort effects of TIMSS 1995-2007. *Education Policy Analysis Archives*, 20(33), 1–20.
- Isaza, L., Galeano, A., & Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 11 (26), 77–84.
- Isaza, L., & Henao G. (2012). Actitudes-estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal Of Psychological Research*, 5(1), 133–141.
- Jiménez, E. & Gijón, J. (2016). Las TIC en los países andinos: programas escolares y papel del docente. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1).
- Jiménez, I. & López, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 75–97.
- Jiménez, I., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227–236.
- Molerá, J. (2012). ¿existe relación en la educación primaria entre los factores afectivos en las matemáticas y el rendimiento académico? *Estudios Sobre Educación*, (23), 141–155.
- Montero, E., Villalobos, J., & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE.*, 13(2), 215–234.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Estudios Sobre Educación*, 20(18), 1–18.

- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente. *Educación Y Educadores*, 11(1), 11-30.
- Patiño, C., Bárcenas, S., & Fernández, M. (2013). Estrategias mediadas por la tecnología que contribuyen al desarrollo y socialización del conocimiento en matemáticas. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (19), 95–106.
- Pérez, O. (2006). ¿Cómo Diseñar El Sistema De Evaluación Del Aprendizaje En La Enseñanza De Las Matemáticas? *Revista Latinoamericana De Investigación En Matemática Educativa*, 9(2), 267–297.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A., & Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia Y Aprendizaje*, 36 (3), 309–321.
- Radovic, D., & Preiss, D. (2010). Patrones de discurso observados en el aula de matemática de segundo ciclo básico en Chile. *PSYKHE*, 19(2), 65–79.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170–358.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299–318.
- Wen, C., & Neihart, M. (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148-159.



CONGRESO NACIONAL
DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA - COMIE

San Luis Potosí 2017
