

Recepción: 01/05/2006

Aprobación: 09/07/2006

APROXIMACIÓN AL PERFIL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA 1980–2003

Néstor Roberto Cardoso Erlam
Universidad del Tolima

RESUMEN

El documento presenta un análisis histórico, de la manera como se ha ido configurando el perfil profesional del docente de la Universidad del Tolima a partir de la Ley 080 de 1980 hasta la nueva reforma iniciada en la Universidad en 2003. El análisis se realiza, tomando como punto de referencia la aplicación de tres normas: la Ley 080 de 1980, la Ley 30 de 1992 que reforma la Educación Superior y la implementación de las competencias en el 2003, mediante el Proyecto Educativo Institucional, y los aspectos particulares a partir de los acuerdos y reglamentos que al interior de la institución han implementado reformas que van transformando las prácticas cotidianas del quehacer docente.

Palabras clave: docencia universitaria, pedagogía universitaria, perfil docente, enseñanza.

AN APPROXIMATION TO THE EDUCATIONAL PROFILE AT UNIVERSIDAD DEL TOLIMA 1980–2003

Néstor Roberto Cardoso Erlam
Universidad del Tolima

ABSTRACT

The document presents a historical analysis of the way how the professional profile of the teachers at Universidad del Tolima has become shaped from the Law 080 of 1980 to the new reform started in the University in 2003. The analysis is carried out, taking as a point of reference the application of three norms: Law 080 of 1980, Law 30 of 1992 that reforms the University Education and the implementation of the competences in 2003 through the Institutional Educational Project, and the particular aspects from the agreements and the regulations that within the institution have implemented reforms that are transforming the daily work as teachers.

Key words: *university teaching, university pedagogy, teacher profile, teaching.*

INTRODUCCIÓN

Este estudio se enmarca en el proceso de reforma curricular que la Universidad del Tolima inició en el 2003, proceso que, como sería de esperar, generó debate sobre la calidad de la formación, la pertinencia de los programas, las prácticas docentes de los docentes, en particular sobre la ingeniería de los créditos y la aplicación de las competencias, el modelo curricular y su operatividad. El análisis de ésta problemática implicó aportar lineamientos que orienten hacia el reconocimiento de un perfil pedagógico, en el sentido de que el todo se entiende a partir de las partes y las partes a partir del todo. Para ello se requería un análisis de los antecedentes en cuanto a la formación profesional de los docentes que la institución, en sus últimos veinte años, había introducido por considerarlos como importantes. Para lograrlo se requirió compilar y analizar los documentos considerados oficiales que han orientado las transformaciones de las funciones de los docentes, anotando que los aspectos curriculares aparecen alrededor de la década del 80 del siglo pasado. El Decreto Ley 080 de 1980 fue, sin lugar a dudas, un gran innovador por cuanto que modificó la actividad propia de la vida universitaria, pasando de una función transmisionista a una generadora de conocimiento, aspecto que fue aplicado con resistencias y sin presupuesto adecuado. Actualmente las tareas de los docentes se han visto orientadas al aprendizaje del desarrollo de las competencias y su aplicación, toda vez que la tendencia hacia la globalización así lo impone.

1. LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DECRETO-LEY 080 DE 1980 Y SU IMPACTO

El Decreto Ley 080 de 1980 se constituyó en avanzada importante que transformaría el papel de la universidad frente a las necesidades del país. A partir de tal Decreto Ley, se hizo indispensable la creación de un nuevo Estatuto General de la Universidad del Tolima (EG) en el que quedó resaltada la función social de la institución. De esta función colige el EG que la acción educativa desarrollada por los docentes debería centrarse en los aspectos referentes a las relaciones entre los sujetos en general, con lo que lo profesionalizante, por no haber sido mencionado, consideramos, no se contempló como lo fundamental. Las modificaciones incluidas en el Decreto Ley y en el EG implicaron cambios que la institución debía abordar, entre otros, la investigación educativa: “realizar investigación y orientarla hacia la búsqueda de mejores métodos de enseñanza...” (Acuerdo. 039/82, Art. 5 c). De esta forma lo pedagógico

Rhec No. 9, año 2006, pp. 111–122

adquiriría interés e importancia como baluarte para “desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico y científico ...” (Acuerdo. 039/82, Art. 5 d).

La necesidad de esta preparación y capacitación pedagógica fue reiterada al estipularse como un objetivo de la Universidad “promover la formación científica y pedagógica del personal docente e investigador...” (Acuerdo. 039/82, Art. 5 g), propósito que fue ratificado e incluido en el Reglamento Docente adoptado el mismo año, cuando se consignó que la Universidad propiciaría una política de estímulo para la formación permanente (Acuerdo 048 de 1982 Art. 33). No obstante lo explícito de la norma, fue precisamente la época que prácticamente cerró cualquier opción para adelantar estudios de postgrado por parte de los docentes.

En el plano político regional, este período se caracterizó por un liderazgo basado en las relaciones clientelistas. En la institución, este fenómeno se sintió tanto en la admisión de estudiantes como en el ingreso de los profesores. La escasa preparación pedagógica y el directivismo de la época, impidieron la generación de programas de trascendencia que transformaran la docencia hacia su ejercicio que incluyera la reflexión permanente; en su reemplazo, se instauró la evaluación docente como única garantía de la calidad, sin una política, sin la conformación y aplicación de una programación de formación pedagógica, pese a que había sido instituida en el EG y el reglamento Profesorado. Fue una evaluación en función de la sanción, no en función de la cualificación. La evaluación docente aplicada a mediados del 80 generó importante debate universitario, que se concretó en que los instrumentos de evaluación se aplicaron aunque eliminando el carácter sancionatorio, dado que los formatos no habían superado la fase de validez y confiabilidad indispensables, con lo que se convirtió en un proceso de carácter exploratorio. La evaluación estadística de los resultados arrojó enormes fallas al evidenciarse, como en otras instituciones, el “error de reciprocidad”, consistente en la tendencia a calificar al otro según como éste hubiese calificado al primero.

El Reglamento Docente, basado en el EG, se constituyó en el vehículo orientador y más inmediato de las características esperadas en la docencia, tal como se deduce de su contenido. Este reglamento garantizó el ejercicio profesional al “establecer la carrera docente” (Acuerdo 048 de 1982. Art. 2 d). Allí se estipuló “promover la formación científica y pedagógica del personal docente” (Acuerdo 048 de 1982, Art. 2 d), de manera que se garantizara la calidad de la educación en la Universidad. El problema consistió en que no se establecieron los mecanismos ni los criterios de calidad, que solo fue asociada directamente con el control mediante la evaluación. Los requisitos exigidos para el ingreso de un docente eran: poseer título y dos años de experiencia profesional (Acuerdo

048 de 1982, Art. 20). Además, se incluyó la condición del goce de buena reputación, aptitud mental y física (Acuerdo 048 de 1982, Art. 20). El criterio de la experiencia docente constituía base importante para la selección como profesor (Acuerdo 048 de 1982, Art. 25a y artículo 42–44). A la citada experiencia, para la selección, se sumaron los conocimientos y una exposición de carácter didáctico (Acuerdo 048 de 1982 Art. 21) conforme al esquema de docencia transmisionista y frontal. En el transcurso del primer año de labores del profesor, la norma estableció que el docente, para el acceso al escalafón, debía realizar curso de metodología universitaria, propuesto y orientado por el Departamento de Psicopedagogía.

La pertenencia al escalafón, es decir, la supuesta aptitud para continuar ejerciendo la docencia, fue asociada tanto al tiempo de servicio como a la evaluación. Se establecieron categorías, según fueran 2, 3 o 4 años (Acuerdo 048 de 1982, Art. 36). Además, el análisis de los resultados de la evaluación a los docentes de aquella época incluyó, como ya se afirmó, la detección de desviaciones estadísticas determinadas por las respuestas de los estudiantes en los formularios. En caso de deficiente evaluación, no se permitiría la renovación del período de estabilidad (Acuerdo 048 de 1982, Art. 40). De esta forma, el cuestionario determinó un modelo no explícito de eficiencia docente, pues carece de un modelo teórico pedagógico. De otra parte, el ingreso al escalafón, en la categoría de auxiliar, se consideraba como una etapa de formación docente; el reglamento prescribió que en este período el auxiliar sólo podía ser un colaborador de las actividades de los profesores de las otras categorías (Acuerdo 048 de 1982 art. 70); en consecuencia, no debía asumir cursos, o, por lo menos, no prioritariamente. En las otras categorías, se esperaba que los profesores hubieran adquirido formación en programación, coordinación, dirección y ejecución de tareas académicas docentes (Acuerdo 048 de 1982 art. 71), asuntos directamente relacionados con funciones de tipo curricular, los cuales debía realizar de manera empírica, puesto que no se ofreció la preparación necesaria. De esta forma, la acción curricular fue integrada a las tareas docentes creándose los Comités Curriculares de las Facultades y el Comité Central de Currículo en 1983. La creación de tales comités inició un proceso de seminarios y talleres, orientados por un especialista de nivel nacional, con lo que se pretendía formar cuadros académicos, directivos, que aportaran al redireccionamiento institucional. No obstante, este proceso no arrojó resultados evidentes.

El Reglamento Docente de 1982, en su Artículo 115 c, incluyó explícitamente el derecho de los docentes a participar en programas de actualización, aunque no se especificó si estos serían para la formación disciplinar o pedagógica. Es de anotar que en esta década se impulsaron acciones importantes en

función de la cualificación docente, tales como la conformación del Comité de Desarrollo de la Docencia, con el objetivo de presentar y adelantar un programa encaminado al impulso de la formación postgradual de los profesores, y la creación de la Especialización en Docencia de la Biología, con la que se dio inicio a la historia de los programas de postgrado en la Universidad.

Para tales años, al parecer, la preocupación por el sistema pedagógico (profesor–estudiante–conocimiento) fue relevante; así en septiembre de 1989, el Consejo Académico de la Universidad del Tolima emitió un “mensaje a los profesores acerca de la relación profesor–estudiante” en razón a las fuertes tensiones dadas en tal relación y que tuvieron momentos críticos, al parecer por la alta exigencia académica profesoral que generó protestas, anónimos, amenazas y un intento de homicidio. El documento se puede definir como el primero y único que aborda asuntos referentes a las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad del Tolima, en particular cuando de atender a problemas con los estudiantes se trate. Según el mensaje, las cualidades fundamentales para el manejo de los conflictos en la relación pedagógica requerían, “el uso consistente de la razón... la discusión argumentada, orgánicamente vinculada a la tradición escrita” (Consejo Académico, Sep. 1989). Invoca el Consejo Académico a la autoridad del saber, que prevalecería mediante la consagración al estudio. Así mismo, reclama el rigor y a su vez la flexibilidad comprensiva hacia la vida estudiantil. Llama la atención para que las notas no fueran utilizadas como instrumento de castigo, sin caer por ello en el facilismo que llevara a excesos de simpatía. Plantea que “la relación docente–alumno está muy expuesta al conflicto” (Consejo Académico, Sep. 1989), por tanto el profesor debe respetar el derecho de opinión y ser cooperante del acuerdo razonado. Las actitudes juveniles implican, según el documento, un potencial creativo que se debe encauzar productivamente. Invoca la cordialidad respetuosa, no avala la displicencia, la arrogancia o la adustez, como tampoco la confianza exagerada, que alteran la respetabilidad del profesor. Estas orientaciones pedagógicas constituían un intento para regular las dificultades en la relación docente; sin embargo, no se conoce una evaluación de impacto o seguimiento a la aplicación de tales orientaciones, como tampoco ninguna administración académica posterior ha expresado acuerdo, rechazo o modificación de tales sugerencias.

2. DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1991 A LA LEY 30 DE 1992 Y LAS COMPETENCIAS

La década del 80 se caracterizó en Colombia como un período de violencia y malestar político y social, por lo que se hizo indispensable la reforma a la Constitución de 1886 con la finalidad de dar apertura democrática a quienes

Rhec No. 9, año 2006, pp. 111–122

expresaban exclusión étnica, social y política. La vida universitaria no se distanciaba mucho de esta realidad; continuaban los enfrentamientos y desmanes por parte de sectores estudiantiles. Las amenazas y los volantes anónimos reaparecieron. A juicio de un sector de docentes, tales expresiones eran derivadas del incremento del número de estudiantes que habían ingresado, al parecer, sin el total cumplimiento de los requisitos de admisión, situaciones que fueron atendidas con la reforma del reglamento estudiantil orientada a elevar la calidad educativa. La reforma introdujo, por primera vez, el concepto de currículo, como soporte para la formación profesional. Allí se especificó que se habilitaría al docente para la “búsqueda, apropiación y utilización adecuada del conocimiento científico con sentido profesionalizante” (Acuerdo 051 de 1990, Art. 34).

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, señala el Acuerdo que el profesor “deberá resolver ante los estudiantes el cuestionario” (Acuerdo 051 de 1990, Art. 97). De tal procedimiento se puede inferir un modelo epistemológico y pedagógico inherente, aunque no explícito, por el cual se considera que el profesor sabe y el alumno no posee conocimientos, con lo que se estaba validando el modelo horizontal de enseñanza o modelo transmisionista. El hecho de que el profesor, luego de la evaluación, resolviera ante los estudiantes los contenidos a evaluar, tenía como fondo atender reclamos de los estudiantes en el sentido de que el profesor, en muchos casos, no daba las orientaciones y no explicaba suficientemente la solución de los problemas planteados, dejando incompleta su función. Además, tal Artículo estaría determinando que la única forma de evaluar el aprendizaje sería en la modalidad de cuestionario, pues no se incluyeron las respectivas salvedades.

El país continuaba asimilando las innovaciones políticas de la nueva Constitución y el sector universitario en particular implementaba la reforma educativa. En la Universidad del Tolima, el Acuerdo 006 del 96, modificó el anterior Estatuto Estudiantil, con lo cual se modificaron sustancialmente las orientaciones educacionales de la comunidad. Los componentes principales de la formación serían la integralidad y el desarrollo humano y social, aunque el propósito básico era preparar para el desempeño de una profesión o disciplina (Acuerdo 104 de 1993, Art. 5–6–13). Entre tanto, el Consejo Superior prometió, en 1993, “una profunda transformación institucional académica, curricular, pedagógica y administrativa” (Estatuto General. Acuerdo 104 de 1993. Presentación y Art 3) e insistió en la función y misión social de la institución, estipulando la necesidad de realizar investigación sobre la metodología de la enseñanza (Estatuto General. Acuerdo 104 de 1993. Presentación y Art 3). Las prácticas democráticas en las decisiones académicas encontraron espacio al exigirse la concertación como eje en la relación docente y discente, aspecto evidente

en la obligatoriedad por parte del docente a discutir y convenir el programa así como el número y formas de evaluación de los cursos a realizarse (Acuerdo 006 de 1996 Art. 13), instrumento que serviría como referente pedagógico e instrumento de comparación al momento de la evaluación docente, asunto que despertó polémica, pues fue considerado como la aplicación del espíritu democrático para unos y una fórmula retórica y populista, pues lo académico no requería de tales negociaciones.

La política institucional mantuvo la necesidad de establecer un proyecto curricular, por lo que se conformó una comisión de currículo en 1998, la que promulgó la propuesta “Lineamientos para la reforma curricular”, en la que se orientó hacia un currículo conformado por núcleos básicos de tipo disciplinar y profesional, desconociéndose o, al menos, reduciendo la importancia de lo humanístico e investigativo. Como insumo y justificación, el documento retomó como principales tareas de la Universidad, las mismas que presentara la Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior del ICFES, aceptándolas integralmente. Allí se acogió “adoptar estrategias desescolarizadas y modernas tecnologías de información y comunicación, de modo que se logren sistemas educativos abiertos y flexibles en los que los colombianos pueden tener mayores posibilidades de acceso a la educación superior. Adopción de un nuevo paradigma pedagógico, que favorezca los procesos de construcción de conocimiento a partir de la mayor interacción entre el contexto, la universidad, los saberes y los sujetos del proceso integrador”. Tal documento aceptó, sin mayores reparos, como problemas de la Universidad del Tolima los mismos que los asignados a la universidad colombiana, así: descontextualización de los programas académicos, organización curricular centrada exclusivamente en la disciplina, currículos perfilados hacia la profesionalización, que privilegian la formación técnica sobre la tecnológica y científica, agregando, sin ningún tipo de matiz que, en cuanto al trabajo de los profesores, la docencia tradicional basada en el transmisionismo es la única causante de la mala calidad educativa.

De esta forma, el período en cuestión se caracterizó por modificaciones que intentaban poner a tono a la institución con los aportes de las teorías curriculares y pedagógicas, la mayoría desde la normatividad y lo teórico, con reducido alcance práctico en cuanto a la formación de los docentes. La introducción del acuerdo pedagógico tendía a limar las diferencias en cuanto a la docencia, a limitar los posibles excesos y abusos a la hora de realizar las evaluaciones, así como el intento de implementar la acción comunicativa y consignarla mediante el acuerdo pedagógico. De esta forma, la docencia universitaria procuró construir debate y avanzar en procura de una universidad deliberante dentro de un modelo profesionalizante.

Entre tanto, el gremio universitario aglutinado en la Asociación Sindical de Profesores Universitarios, ASPU a nivel nacional, forcejeaba en procura de incrementar el ingreso, por lo que concertó con el Estado los criterios de asignación de puntos como factores de salario. Resultado de la aplicación de la nueva norma, al cabo de varios años, la nómina profesoral, en muchos casos se incrementó ostensible, y hasta injustificadamente, y la proyección del costo pensional alarmó a las autoridades económicas del orden nacional. Se buscó que los profesores se constituyeran en investigadores y productores de conocimiento, por lo que la producción intelectual se vio estimulada pero, a su vez, quienes no estaban preparados más que para la docencia tradicional no encontraron motivación. La anunciada transformación en 1997 no se evidenció en el aula de clase; la investigación era, en muchos casos, producto de acciones espontáneas y la pedagogía tradicional mantenía su hegemonía; no se definieron ni orientaron suficientemente las llamadas nuevas pedagogías. Para entonces los procesos de globalización, que en el sector educativo buscan, entre otras cosas, facilitar las homologaciones de los programas y la necesidad de aplicar las competencias como fundamento en la formación, daban apertura al siglo XXI.

El nuevo milenio inició con la inclusión de la figura del PEI, el cual orientaría filosófica y políticamente los procesos institucionales. En la parte teórica, el proyecto anunció a la sociedad del conocimiento como el nuevo paradigma del mundo (Acuerdo 017 de 2001, PEI, UT), para lo cual se requería y proponía el desarrollo de las competencias necesarias para vivir en la llamada era de la globalización. La adquisición de las competencias se presentó como la nueva estrategia para aprender a enfrentar la incertidumbre laboral propia de las nuevas formas de vinculación y del modernismo de la producción mundial. En la anterior condición laboral no importaba si los currículos eran rígidos o no, pues la forma de vínculo laboral era estable y permanente. La flexibilidad, propuesta ahora, da indicio e implica lo maleable y frágil de la forma de vínculo, con lo que la formación pedagógica continuada pierde significado y esencia. Vínculo significa unión, afecto, permanencia. Contrato connota dinero, tiempo corto y limitado, con escasa opción de amor al oficio o profesión, pues hoy es y mañana no. Para ello, la flexibilidad curricular y la idea de aprendizajes provisionales cumplen la función asignada en cuanto a los efectos en el campo laboral. De tal forma que la implementación de “métodos educativos innovadores con base en el pensamiento crítico y la creatividad” (Acuerdo 017 de 2001, PEI, UT) cobraron relevancia y se tornaron en imperativo. En este sentido, no se trata de hacer oposición al desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y creativo; lo que hay que reconocer es que ya no será para lo que los grandes pensadores de la educación habían previsto, como era el desarrollo

del pensamiento: ahora es en función de la economía de mercado, conforme a su modelo económico.

CONCLUSIÓN

En resumen, han sido al menos catorce los documentos a través de los cuales se pueden estudiar las modificaciones al perfil del docente, haciéndose, por ello, muy compleja su caracterización y definición dada la diversidad de conceptos y matices interpretativos. Podemos aseverar, entonces, que la docencia se encuentra sobrelegislada y poco teorizada y, sobre todo, que su conceptualización proviene de instancias que le son, aunque no extrañas, externas. Se carece de una academia o escuela de profesionales de la docencia universitaria que funcione como productora de conocimiento e interlocutora válida que establezca, mediante un programa de cualificación, las características pedagógicas que debería reunir idealmente un profesor universitario y de ser necesario de la Universidad del Tolima.

Es la heteronimia y la proletarización del profesorado, en el sentido de “la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo” (Contreras, 1999); es, como afirma Giroux, la “tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados... en el sentido de gestionar y complementar programas” (Giroux, 1990). Queda claro que el perfil del profesor de la universidad se ha modificado al tanteo y según las normas que van surgiendo; no ha sido producto de una construcción desde la reflexión pedagógica institucional, es decir que tradicionalmente la institución ha aceptado soportar una de las funciones triádicas del profesor, como es la docencia, basándose en el trabajo eminentemente empírico, sin un proyecto pedagógico integrador. Esta desventaja comparativa, consustancial al desarrollo educativo del país, no es adecuadamente compensada mediante un proceso de preparación pedagógica continuada. En estas condiciones, el profesor se ve en la necesidad de autohabilitarse pedagógicamente, según su saber y entender, mediante la preparación de la clase que generalmente consiste en el dominio de los contenidos estipulados en el programa de estudios, los que le servirán para “dictar” la clase, esto debido a que, como afirma Porlan, “existe una imagen estereotipada de la enseñanza, de manera que, por ejemplo, lo que hemos denominado currículum tradicional no es percibido... sino como la manera normal de hacer las cosas, es decir como la única opción posible” (Porlan, 1997). El perfil pedagógico, que inicialmente era desdibujado, se va configurando y haciendo más complejo a medida que se le asignan más funciones o se modifican las prioridades. Un estudio pedagógico permitiría reconocer fácilmente que ni los modelos pedagógicos ni los fundamentos filosóficos de la educación son reconocidos por la

mayoría de los profesores, con lo que su ejercicio estila el simple deseo de enseñar, esto es, de transmitir conforme al estilo tradicional de educación. Los cursos de capacitación pedagógica han estado asociados al trámite para la movilidad en el escalafón y no como un ejercicio propio y permanente de la docencia.

A partir de 1980, el perfil ha oscilado entre lo profesionalizante y lo social e integral, aspectos que no son de tipo retórico sino, precisamente, de carácter filosófico educativo. Por la constitución de la Universidad, aliada al sector agropecuario, frecuentemente se invoca este carácter disciplinar como lo prioritario desconociendo o, al menos, no tomándose en serio la reflexión filosófica, humanística y pedagógica en la mayoría de los departamentos académicos. De cualquier manera, si la calidad de la docencia es deficiente, dos componentes centrales que explican el problema son: la política pedagógica y la capacitación de los profesores.

Las reformas universitarias, tradicionalmente, han provenido de presiones externas, llámense gobiernos, crisis de los modelos o reformas económicas. Así, la academia pierde legitimidad ante la carencia de procesos internos de autoevaluación y crítica autoconstructiva, surgidos en lo profundo de la docencia, y no, como ocurre generalmente, en lo normativo y a veces burocrático de la administración. En este sentido, es válido preguntarnos si existen características comunes y diferenciadoras del perfil que debería reunir un docente de la universidad colombiana y uno de la Universidad del Tolima. ¿Si a nivel nacional se homogenizaran las características pedagógicas, se favorecería la calidad educativa o, por el contrario, se haría necesario, un perfil docente según las regiones? Si no existen tales diferencias entonces, ¿qué incidencia tendría la política administrativa interna y las formas de dirección en el hacer pedagógico? De cualquier manera, si la calidad de la docencia es deficiente, dos componentes centrales del problema son la política pedagógica y la capacitación de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes Primarias

- Ley 30 de 1992, sobre Reforma del Sistema de Educación Superior.
- Decreto Ley 080 de 1980 sobre Reforma de la Educación Superior en Colombia.
- Universidad del Tolima. Acuerdo 006 de 1996. Sobre Reforma del Reglamento Estudiantil.
- Universidad del Tolima. Consejo Superior. Acuerdo 039 de 1982.
- Universidad del Tolima. Consejo Superior. Acuerdo 048 de 1982.
- Universidad del Tolima. Acuerdo 051 de 1990. Sobre Reglamento Estudiantil.
- Universidad del Tolima. Estatuto General 1982.
- Universidad del Tolima. Estatuto General. Acuerdo 104 de 1993.
- Constitución Política de Colombia, 1991.
- Lineamientos para la reforma curricular. Documentos de la Reforma, U.T. 1998. Acuerdo 017 del 2001. Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad del Tolima. Plan de Acción. 2001
- Oficio VAC 105-5 de 2004. Sobre instrucción para realizar una acción curricular.
- Vicerrectoría Académica. Consejo Académico (1989). Mensaje a los profesores acerca de la relación profesor-estudiante. Multicopiado.

Fuentes secundarias

- CONTRERAS, José Domingo (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DÍAZ, Mario (1986). "Los modelos pedagógicos". En: Revista *Educación y Cultura*. Bogotá, julio. No. 8. p. 45.
- FLÓREZ, Rafael (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: ICFES.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, Francisco (1999). "El perfil del profesor universitario en los albores del siglo XXI". I Encuentro de perfeccionamiento del profesorado universitario. Caracas: [www.http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm](http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm). Noviembre 2006.
- OROZCO SILVA, Luis Enrique (1999). *La formación integral. Mito y realidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- PORLAN, R. (1997). *Escuela y Constructivismo*. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Diada Editora.
- UNESCO. "Informe mundial sobre la Educación". En: MARTÍNEZ, F. El perfil del profesor universitario en albores del siglo XXI. Versión electrónica.