

El lugar del saber pedagógico en la Universidad

María Cristina Plencovich¹, Fabio Adrián Solari²

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Carla Etel Suarez³

Universidad de La Pampa, Argentina

Virginia Bonvecchi⁴

Universidad Nacional de Luján, Argentina

Sandra Rizzardi⁵, Magdalena Costanzo⁶

Universidad de Buenos Aires, Argentina

¹ Magister en Gestión y Políticas Universitarias. Es Profesora Titular Consulta del Área de Educación, Doctora en Educación (PIDE) y Mag Agropecuaria en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora, ha dirigido y dirige Proyectos UBACYT subsidiados. Reviste en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Participó como Lead Author y Coordinator en el panel intergubernamental IAASST (2005-2009) impulsado por la UN-FAO-WB, en donde investigó lo relativo al papel de las universidades en la sustentabilidad agraria y ambiental conforme a los objetivos del milenio. Ha publicado numerosos libros, capítulos de libro y artículos de su especialidad en la Argentina y en el extranjero. Coordina pedagógicamente la Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica en la EPG de la UBA y es docente de numerosos posgrados y de grado. En 2013, el Principado de Asturias, España, Foro Jovellanos, le concedió el premio internacional Jovellanos a la investigación.

² Ingeniero Agrónomo. UBA, Magister Scientiae en Ciencias del Suelo. UBA. Profesor Asociado a cargo de la Cátedra de Topografía de la Facultad de Agronomía UBA y Profesor de los posgrados en Paisaje Rural de la Facultad de Arquitectura (UBA) y en Arquitectura del Paisaje de la U. Di Tella. Dicta materias para Diseño del Paisaje, Jardinería, Floricultura, Martillero Rural y Agronomía. Docente de la Carrera Docente de la FAUBA. Dirigió 6 proyectos de investigación acreditados y participó en otros 10. Autor de 15 trabajos de investigación publicados en libros y revistas y 30 publicaciones en congresos de Ingeniería Agrícola, Suelos, Paisajismo y Educación.

³ Licenciada en Biología or. Ecología y de Dra en Ciencias Naturales, ambos obtenidos en la Facultad de Cs Ns y Museo de la UNLP Profesora en Ecología Vegetal de la Facultad de Agronomía- UNLPam y docente de Manejo de Pastizales Naturales y Agroecología y Producción Orgánica. Docente de posgrado en la Maestría en Producción Agropecuaria en Regiones Semiáridas y la Especialización en Manejo Integrado de Plagas en Cultivos Extensivos. Dirige y ha dirigido prácticas de formación docente y profesional, dos proyectos de investigación y ha participado en otros 14 de investigación y 2 de extensión. Autora de 9 trabajos de investigación publicados en revistas nacionales o internacionales, 9 capítulos de libros, más de 50 trabajos presentados en congreso o afines y más de 10 trabajos de divulgación. Participó en 5 trabajos de consultoría a nivel provincial.

⁴ Ingeniera Agrónoma, Universidad Nacional de Luján. Doctora en Ciencias Aplicadas de la UNLu. Especialista en Teledetección Aplicada a la Observación e Información Territorial, Universidad Politécnica de Madrid. Docente Investigador. Profesora Asociada Ordinaria, asignatura Edafología, Carrera de Agronomía, UNLu y Profesora Adjunta Ordinaria en la Disciplina Recursos Naturales y Agrosistemas de la División Agronomía Básica UNLu. Docente de la Carrera de Especialización en Teledetección y Sistemas de Información Geográfica Aplicados al Estudio del Medio Ambiente UNLu. Coordinadora de la Carrera de Ingeniería Agronómica UNLu. Ha dirigido numerosas tesis de grado y dos tesis de doctorado y ha dictado cursos de posgrado. Es autora/coautora de publicaciones científicas, presentaciones en congresos e informes técnicos.

⁵ Técnica en Jardinería. UBA. Ayudante de Primera de la Cátedra de Topografía de la Facultad de Agronomía UBA. Egresada de la Carrera Docente de la FAUBA. Profesora de Español como segunda lengua. Actualmente estudiante del Profesorado Universitario de Inglés en Universidad Nacional de Hurlingham. Ha dado cursos para distintas instituciones y se ha dedicado al asesoramiento de espacios verdes. Participó en congresos nacionales e internacionales. Publicó trabajos como resultado de investigaciones y artículos en revistas vinculadas a las áreas en las cuales se desempeña. Autora de un libro sobre jardinería.

⁶ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora en Ciencias de la Educación (USAL) Especialista en Políticas Educativas. Actualmente es maestranda en Políticas educativas (UTdT). Área de desarrollo profesional: Gestión curricular universitaria y formación docente continua. Área de Investigación: Demanda estatal de formación de grado universitario y formación docente universitaria.

Fecha de recepción: 15 de agosto de 2020. Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2021.

Resumen

Este artículo explora a través de qué dispositivos se capacitan pedagógicamente los docentes universitarios de carreras relacionadas con las ciencias agronómicas en la Argentina, qué peso tienen esos dispositivos en los sistemas de admisión a los cargos respecto de los antecedentes en investigación y cuál es la opinión fundada de las autoridades académicas sobre ellos. Asimismo, analiza la estructura y el funcionamiento de uno de los dispositivos –el sistema de adscripción– a través de la percepción de sus egresados y de los profesores que supervisaron sus prácticas universitarias.

PALABRAS CLAVE: CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE INVESTIGADOR, DISPOSITIVOS DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA

The locus for pedagogy within the University field

Abstract

This exploratory study sought to determine within the agricultural university departments in Argentina what institutional arrangements are in place to develop faculty pedagogically and what importance is given to them in competitive recruitment appointments. It also explored the academic management's opinion about these arrangements and teacher assistants' and supervisors' views about one of these faculty development programmes.

KEYWORDS: RESEARCH TEACHER TRAINING, FACULTY DEVELOPMENT PEDAGOGICAL ARRANGEMENTS.

I. INTRODUCCIÓN

La autonomía universitaria en la Argentina se manifiesta de diferentes maneras: por las características del gobierno de la institución y de sus unidades académicas (UA), la elección democrática de los diversos claustros, la libertad de cátedra y los sistemas de concursos de pares para la admisión de los profesores y auxiliares docentes a su ámbito, entre otras formas (AUTOR *et al.*, 2015). En este país, la universidad ha diseñado sus criterios de admisión al claustro docente y determinado qué dispositivos de capacitación y perfeccionamiento pedagógico acreditaba, en particular, en el caso de docentes con títulos de base no pedagógicos, quienes son, a la vez, investigadores en sus propias disciplinas. Por otro lado, mientras que la formación docente para el resto de los niveles del sistema educativo se encuentra fuertemente regulada, no se observa lo mismo en el caso del profesorado universitario.

Este estudio se basó en el papel que los criterios pedagógicos juegan en los requisitos del reclutamiento y en la trayectoria académica, así como en las fuentes en las que los docentes abrevian para la mejora de sus estrategias de enseñanza. Asimismo, revisa el escaso peso que aún hoy se concede a los antecedentes de enseñanza en vista a la importancia dada a los de investigación en un país en el que las universidades tienen las funciones de docencia, investigación y extensión.

Ilustramos estas perspectivas con un estudio empírico de los dispositivos en uso en las ciencias agropecuarias del país, de universidades de gestión pública y privada y profundizamos en la estructura de uno de ellos, el sistema de adscripción o carrera docente, según la percepción de sus actores.

Este artículo explora en forma empírica las carreras relacionadas con las ciencias agronómicas argentinas a fin de determinar (i) a través de qué dispositivos se capacitan o perfeccionan pedagógicamente sus docentes de grado, qué peso tienen esos dispositivos en los concursos docentes y qué otros existen en el país, (ii) cuánto tiempo dedican los docentes a esta capacitación respecto del perfeccionamiento en sus propias disciplinas, (iii) cuál es la opinión fundada de las autoridades académicas sobre los dispositivos y (iv) cómo funciona el sistema de adscripción como dispositivo y la percepción de sus actores (egresados y profesores supervisores de sus prácticas).

1.1 Contexto teórico

Cuando lo pedagógico se da como añadidura

Resulta curioso cómo una de las funciones básicas de la universidad, la docencia, no haya recibido un cuidado especial en los orígenes de la universidad, a pesar de que el sistema de *licentia docenti* o licencia para enseñar, era central en la vida académica⁷. Sin embargo, tal permiso consistía en un examen sobre los saberes que no estaban en modo alguno relacionados con lo pedagógico o lo didáctico (Galino, 1982; Cebreiros Álvarez, 2003; Verger, 2008) y, en realidad, era el acceso al cargo e implicaba el dominio de saberes no pedagógicos.

A fines del siglo XVIII, preocupado por el estado general de la enseñanza universitaria, el ministro de cultura del Estado Prusiano, Karl von Zedlitz, solicitó a todas las cátedras de Filosofía que escribieran un *Seminario pedagógico* como curso introductorio para mejorar la enseñanza. El resultado fue una serie de tratados filosófico-pedagógicos que originó un efecto no buscado y constituyó un acontecimiento mayor en el campo del conocimiento: el nacimiento de la Pedagogía como ciencia.⁸

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) declaró y fundamentó que la Pedagogía era ciencia en 1806, al publicar su libro *Pedagogía general deducida del fin de la educación*, lo que implicó para este saber el doble proceso de separación de la tutela filosófica y de búsqueda de autonomía.

Pero este hecho no se diseminó ni tuvo consecuencias en el ámbito universitario, sino que la reflexión pedagógica se volvió a fusionar con la Filosofía, ahora con la Ética, y las aplicaciones pedagógicas y didácticas quedaron vinculadas a los primeros años de escolaridad y no al campo universitario. Asimismo, en la universidad se profundizó aún más la necesidad del dominio de conocimientos disciplinarios, de tal manera que a comienzos del siglo XX esto llevó a que el filósofo italiano neoidealista, Giovanni Gentile, afirmara: «saber es enseñar»⁹.

El saber pedagógico y, en concreto, el didáctico se encontró de este modo soslayado por los saberes disciplinarios y se lo pensó como principios prescriptivos ligados a la enseñanza

⁷ Este permiso, instituido por el concilio de Letrán (1179), determinaba que para abrir estudios universitarios oficiales o privados, el universitario necesitaba estar en posesión de una autorización para enseñar que otorgaba en cada diócesis el obispo o sus representantes.

⁸ En efecto, ante el reclamo ministerial, surgieron las obras de Trapp, Niemeyer (en Halle), Stuve, Schwartz (en Heil-derberg), las notas pedagógicas de Kant (en Königsberg, 1774) compiladas por su discípulo Rink y otras. Uno de ellos fue más lejos al consagrar los saberes pedagógicos como ciencia. Tal fue el caso de Herbart (AUTOR, 2004).

⁹ Según el modelo formativo gentiliano, el saber disciplinario contiene en sí la competencia de saber transmitir. Cfr. G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, V ed. En H. A. Cavallera, *Le Lettere*, Firenze, 1988.

elemental, que puerilizaban el dominio del conocimiento. Por ese motivo, el saber pedagógico en la universidad se volvió invisible y se lo naturalizó como un don que se daba por añadidura.

En un pasado reciente, a fines del siglo xx, Ernest L. Boyer (1990) estudió en profundidad la relación de los profesores universitarios con el saber, no sólo en cuanto a la investigación sino también en la enseñanza. Buscaba superar en forma realista el debate «enseñanza *versus* investigación» que prevalecía en el mundo académico. Esta contienda valorizaba de modo desequilibrado la función de la investigación por sobre la docencia y la extensión, algo que aún hoy no se ha revertido totalmente. Eran los tiempos de los indicadores bibliométricos y del *publish or perish* (publicar o perecer) como únicos modos de evaluar el desempeño académico y predecir las trayectorias futuras de ascenso en la carrera docente (AUTOR, 2018b).

Boyer intentó llevar la discusión también a la academicidad (excelencia) de la enseñanza y el aprendizaje universitario (en inglés, *Scholarship of Teaching and Learning, SOTL*)¹⁰ y a la incorporación de un gradiente de actividades que concediera legitimidad a todo el espectro del trabajo académico de los profesores y no sólo a la investigación. De allí que concluyera que, respecto del conocimiento, la tarea del profesorado universitario cumplía cuatro funciones separadas, aunque con cierto grado de solapamiento: la función académica del descubrimiento (investigación); la integración de saberes; la aplicación y la enseñanza. A estas funciones había que agregar la diseminación del conocimiento en el medio y las aportaciones recíprocas entre la sociedad y la universidad.

Asimismo, en el filo del milenio algunos documentos internacionales sobre la universidad apuntaron a la necesidad de la formación pedagógica del profesorado universitario (UNESCO, 1998).

Ahora bien, aunque el sistema universitario argentino soslayó por décadas la importancia de la formación pedagógica de sus cuadros, reeditando de este modo el aforismo de Gentile, hubo muchas voces que señalaron su conveniencia (Fernández Lamarra, 2002; Pérez Lindo, 2017) e incluso iniciativas desde otros ámbitos para atender a esa formación¹¹.

También hubo acciones tempranas para la mejora pedagógica de la docencia universitaria en 1958, traídas por Risieri Frondizi, rector de la Universidad de Buenos Aires (1957-1962). Mediante la Resolución 45/1958, Frondizi introdujo en el Estatuto de la Universidad modificaciones referidas al profesorado: distinguió entre profesores y auxiliares docentes, con sus correspondientes funciones. Asimismo, instauró los regímenes de dedicación exclusiva, parcial y simple; y el ingreso por concurso a la docencia universitaria Y, algo crucial para este estudio, consolidó la *carrera docente* dentro de la universidad, institucionalizando la capacitación pedagógica para la enseñanza universitaria (Fernández, 1999; Molinari & Ruiz, 2005; Vega, 2013).

En cuanto a la carrera docente, el estatuto la organizó en el Capítulo III, *Auxiliares docentes*, y la presentó articulada con la investigación. Sus aspectos reglamentarios quedaron ligados al arbitrio de las facultades de la universidad.

Para Frondizi, era crucial el desarrollo de masa crítica universitaria en la investigación de cada especialidad y el mejoramiento en los aspectos comunicativos (capacidades pedagógicas) de esos saberes. Para el primer caso, la universidad otorgó becas de perfeccionamiento en el exterior y creó dedicaciones exclusivas para generar masa crítica y conformar equipos que consolidaran líneas de investigación. Para la segunda vía, como mencionamos, consolidó la carrera docente¹².

¹⁰ Incluso, el semantema SOTL ha originado *journals* dedicados especialmente a su discusión, como *SOTL in the South* <https://sotlsouthjournal.net/?journal=sotls&page=article&op=view&path%5B%5D=7>

¹¹ Tales como el Seminario Pedagógico creado por Joaquín V. González (1904), que originó el Instituto Superior de Profesorado (Cfr. Ruiz, 2005).

¹² Podríamos afirmar que el rector estaba ya articulando una propuesta de SOTL sin conocer su nombre.

Varias décadas después, la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 incorporó como derecho de los docentes de las instituciones estatales de educación superior la necesidad de «actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica»¹³ (art. 11, inciso c) y como deberes (art.12, c) «actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica».

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada en virtud de esa ley, también jugó un papel importante al dirigir la atención a los aspectos pedagógicos y didácticos en el ámbito académico, en especial en las recomendaciones realizadas en las evaluaciones institucionales y en las acreditaciones de carrera. En este sentido, leemos en las recomendaciones de la evaluación externa realizada por la CONEAU a la primera universidad evaluada en 1998:

Se recomienda desarrollar programas de capacitación docente. Muchos profesores carecen de la formación docente adecuada. Por ello, debe atenderse este aspecto y fomentar las actitudes didácticas y pedagógicas, como también la capacitación para el acceso y uso de tecnologías educativas. La reconversión formativa del cuerpo docente es imprescindible para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (CONEAU, Serie Evaluaciones Externas, 1: 10, 1998).

Persisten –20 años después– recomendaciones del organismo en el mismo sentido:

[Se recomienda] Coordinar actividades de apoyo pedagógico a docentes para la elaboración de material y publicaciones didácticas y mantener la renovación y fortalecimiento de los equipos de cátedra con perfiles docentes actualizados (...) Persistir en la actualización, capacitación y formación docente (...) (CONEAU, Serie Evaluaciones Externas, 75, p.134, 2018).

En esta investigación hemos tomado como préstamo el término *dispositivo* que introdujo Foucault en la filosofía política y que según Agamben (2006) indica un conjunto heterogéneo que incluye una diversidad de cuestiones, tales como discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales y propuestas filosóficas¹⁴. Asimismo, hemos considerado el uso que le ha dado por décadas Souto (2019) en el contexto de la docencia.

En sí, el dispositivo es la red que se establece entre estos componentes; tiene una función estratégica concreta y se inscribe en una relación de poder. En otro lugar (Plencovich, 2014) agregábamos que su naturaleza resulta del entrecruzamiento de las relaciones entre el poder y el saber, y que, en última instancia, es un conjunto de medios dispuestos conforme a un plan y que, en este caso, obedece a la necesidad de conformar una masa crítica que brinde sostén dentro de la universidad a la función de enseñanza. Hemos utilizado este término en un sentido positivo, porque cualquiera de los dispositivos elegidos implica una política y acciones universitarias ante la necesidad de la capacitación pedagógica de sus cuadros docentes. Incluso la falta de dispositivos en el ámbito universitario también representa una toma de posición respecto del valor concedido a lo pedagógico en el campo universitario.

1.2 Antecedentes

La formación pedagógica del profesorado universitario adquiere cada vez mayor relevancia a escala mundial (Pedró, 2020). Se trata de una variable asociada al rendimiento de los

¹³ Cabe señalar que la expresión «carrera académica» en el contexto de la ley no se refiere a la «carrera docente» como dispositivo – que utilizamos en este estudio – sino al proceso de admisión y promoción de los docentes en su trayectoria universitaria.

¹⁴ Cfr. García Fanlo, 2011.

estudiantes que gravita más que otros factores (Ingersoll et al., 2016) y se formuló claramente hace algunos lustros en el sistema universitario (Brunner, 1990; Camilloni, 1995; Lucarelli, 2000, 2016; Darling-Hammond, 2001; Zabalza, 2007; Teichler, 2009)¹⁵. Fernández Lamarra (2002: 217) considera que «la formación y actualización permanente de los docentes, tanto en lo científico como en lo pedagógico es esencial para la calidad de la educación».

En la primera década del milenio, la *Revista de Educación* española publicó en 2003 un número monográfico sobre la formación docente del profesorado universitario, en el que se plantea que su formación y desarrollo constituye un requisito previo a cualquier planteamiento evaluativo que se establezca sobre la calidad de la enseñanza de una institución.

De todos modos, se advierte que la abundante literatura sobre la necesidad de una formación específica pedagógica del profesorado universitario contrasta con la escasez de investigaciones empíricas sobre la evidencia que tiene esa formación sobre los aprendizajes de los estudiantes. Esto se agudiza aún más en el nivel universitario. En este sentido, Mary M. Kennedy (1999) publicó un esclarecedor artículo sobre la falta de estudios empíricos que advertía sobre esta cuestión. La investigadora también se refirió al velo de dudas que existía sobre la necesidad misma del perfeccionamiento pedagógico ante las creencias generalizadas que *profesor se nace más que se hace*, que la enseñanza no es una tarea que ofrece dificultad y que solo puede aprenderse en el hacer. Asimismo, analizó los cinco tipos de abordajes investigativos más frecuentes sobre esta relación: regresión múltiple, según el puntaje logrado por los estudiantes, (ii) encuestas de seguimiento, según la percepción de los actores, (iii) comparación entre profesores con credenciales y sin ellos, según observaciones sobre conductas docentes, (iv) diseños experimentales, según el desempeño demostrado en ciertas conductas demandadas y (v) estudios longitudinales, según la manifestación de actitudes y creencias. Agregamos que la deficiencia de algunos de estos estudios subyace en que establecen una relación ciertamente lineal entre enseñanza y aprendizaje, sin advertir la complejidad de las variables que intervienen en el *constructo* aprendizaje.

En cuanto a investigaciones empíricas, resultan de interés los estudios sobre la formación pedagógica y las trayectorias universitarias (Chism, 2007; Gosling et al., 2007; 2009; McDonald, 2010; Stefani, 1999). Silander y Stigman (2019) realizaron un estudio sobre los motivos por los que se juzga importante el desarrollo pedagógico del colectivo docente universitario, según la perspectiva de las autoridades, de los estudiantes y de los propios docentes. Una tesis de doctorado (Ponce Naranjo, 2018) se refiere a los componentes de la formación pedagógica del profesorado universitario en una universidad ecuatoriana. También son relevantes los estudios sobre las nuevas funciones del docente universitario dentro del Reino Unido realizados por MacFarlane (2011) y otras investigaciones (Marincovich, 2007; Ödalen et al., 2019). Asimismo, se encuentran estudios dirigidos a evaluar los programas de mentorazgo, como formación sistemática impartida por profesores expertos a docentes noveles en sistemas de internado semejantes al dispositivo que denominamos aquí «carrera docente». En ese sentido, han resultado pioneros los trabajos de Meizlish y Wright (2009). También se encuentran antecedentes en la literatura denominada *de aculturación de la profesión académica*, que sugiere que los procesos de socialización formales y secuenciados tienen mejores logros para los profesores noveles que otras formas sistematizadas (Tierney & Rhoads, 1993).

Nuestro equipo de investigación ha estudiado temas afines desde hace más de una década. Se estudió la percepción de algunos actores universitarios sobre las contribuciones de la Pedagogía a la práctica docente universitaria en UA no pedagógicas (Plencovich, 2010), la articulación de la investigación con la enseñanza y la extensión (Plencovich et al., 2018b) y el estado de la cuestión en la Argentina sobre la capacitación pedagógica universitaria (Plencovich, 2018a).

¹⁵ Para un análisis del estado del arte en Hispanoamérica, cfr. Londoño Orozco (2015).

II. METODOLOGÍA

La investigación tuvo un carácter exploratorio, empírico y constó de dos etapas. En la primera, a través del análisis documental, se relevaron los dispositivos pedagógicos más importantes del país y mediante el método de encuesta se determinó cuáles estaban vigentes en unidades académicas relacionadas con las ciencias agronómicas, así como la opinión sobre ellos de las autoridades académicas. La segunda etapa analizó en profundidad uno de los dispositivos (carrera docente), que se implementa en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA), y evaluó la percepción del dispositivo de (i) sus docentes egresados y (ii) de los profesores supervisores de las prácticas pedagógicas de dichos graduados.

2.1 Primera etapa

En primer lugar, se determinó cuáles son los principales dispositivos de capacitación docente que se encuentran en el país y se los analizó a partir de distintos criterios. Asimismo, durante abril y mayo de 2020 –en forma simultánea con el aislamiento social producido por la pandemia de COVID-19– se administró un cuestionario destinado a 30 UA de gestión pública del país y a cinco de gestión privada que imparten carreras agronómicas¹⁶.

El equipo de investigación lo elaboró para recabar información sobre los dispositivos de capacitación pedagógica vigentes en las UA, si se los consideraba en el sistema de concursos, cómo se comparaba institucionalmente el número de docentes que se capacitaba pedagógicamente respecto del perfeccionamiento disciplinario y cuál era la opinión de las autoridades académicas sobre dichos dispositivos. Antes de la administración, se realizó un piloto entre profesores de la Facultad de Agronomía de la UBA para analizar la claridad y precisión de los ítems.

El cuestionario, que fue voluntario, tuvo cinco secciones que reunieron ítems cerrados y abiertos. Estuvo dirigido a las autoridades académicas (secretarios académicos, coordinadores de carreras, jefes de departamento, etc.) de universidades de gestión pública o privada relacionadas con las carreras agronómicas. Se utilizó un formulario virtual, de respuesta anónima, al que los encuestados accedieron a través de un enlace enviado por e-mail. En el mensaje se mencionó el objetivo de la investigación, se identificó el grupo de investigación y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas.

2.2 Segunda etapa

En ella se analizó en profundidad uno de los dispositivos, el sistema de adscripción o carrera docente, su estructura y la percepción de sus egresados y de los supervisores de sus prácticas a través de dos cuestionarios (a) y (b). La unidad de análisis fue la Carrera Docente de la FAUBA, que adoptó el nuevo régimen de este dispositivo en 2013.

Los cuestionarios se basaron por un lado en (a) la autopercepción del docente graduado del dispositivo y, por otro, en (b) la perspectiva del profesor supervisor de sus prácticas. Por esta razón, los instrumentos tuvieron varias preguntas semejantes que permitieron reconstruir visiones articuladas o divergencias.

¹⁶ Se encuestaron las autoridades académicas de las siguientes universidades públicas: Universidad Nacional de Córdoba, de Chaco Austral, de Entre Ríos, de La Plata, de Lomas de Zamora, de Mar del Plata, de Río Cuarto, de Rosario, de Santiago del Estero, de La Rioja, de Luján, de Chilecito, del Litoral, de Río Negro, de San Luis, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, del Noreste de la Provincia de Buenos Aires, de Formosa, de Misiones, de Tucumán, de Villa María, de la Pampa, de Cuyo, de Buenos Aires, del Comahue, de Catamarca, del Nordeste, de Salta, de Jujuy, del Sur y, de gestión privada, Universidad Católica Argentina, Católica de Córdoba, de Concepción del Uruguay, de Morón y del Salvador.

Antes de la administración, se realizó un piloto de ambos instrumentos para comprobar la claridad de los enunciados de los ítems y su precisión. Se utilizó un formulario electrónico de respuesta anónima, al que se podía llegar a través de un enlace enviado por correo electrónico. Ambos cuestionarios fueron voluntarios y en el e-mail enviado a los destinatarios se mencionó el objetivo de la investigación y se garantizó el carácter anónimo de las respuestas. Se envió a todos los graduados (35) y a todos los profesores supervisores (23). Durante junio de 2020 –en forma simultánea con el aislamiento social producido por la pandemia de Covid-19– se administraron ambos instrumentos.

2.2.1 Cuestionario (a) Opinión de los graduados sobre el dispositivo

La primera sección averiguó algunos datos demográficos de los egresados; en la segunda, los encuestados expresaron su nivel de acuerdo (Muy de acuerdo, De acuerdo, En Desacuerdo, No puedo determinarlo) con las siguientes formulaciones:

Recuadro I. Segunda sección cuestionario (a)

1. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas).
2. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes.
3. La carrera docente mejoró la interacción con mis pares.
4. La carrera docente mejoró la interacción con el/la profesor/a supervisor/a.
5. La carrera docente mejoró mis habilidades para planificar situaciones didácticas.
6. La carrera docente me brindó confianza en mis habilidades docentes.
7. La relación con el/la profesor/a supervisor/a fue provechosa.
8. El dossier de la práctica fue un instrumento que permitió mi reflexión sobre las prácticas.
9. La interacción y el trabajo conjunto con los compañeros de los cursos me resultó útil.
10. Puede aplicar en el ámbito de alguna asignatura lo aprendido en la carrera.
11. Puede llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido.
12. Puede comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido.

En la tercera sección, debían contestar las siguientes preguntas:

Recuadro II. Tercera sección cuestionario (a)

1. En caso de que hayas concursado algún cargo mientras realizabas la carrera docente o después de ella, ¿consideras que la carrera te brindó herramientas para alguna instancia del concurso?
2. ¿Qué otro tipo de capacitación realizarías en el futuro? (Puedes marcar más de una alternativa)
- 3) ¿Le recomendarías a un/a colega que realizara la carrera docente?
- 4) Justifica la elección anterior.

Se brindó un espacio abierto para comentarios *ad lib*.

2.2.2 Cuestionario (b) Opinión de los profesores supervisores sobre los logros de los graduados

El cuestionario enviado a los profesores supervisores tuvo tres secciones. La primera estuvo conformada por 11 preguntas en las que debían expresar su nivel de acuerdo (Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, No puedo determinarlo) con estas formulaciones:

Recuadro III. Primera sección cuestionario (b)

1. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas).
2. La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes.
3. La carrera docente mejoró la interacción con mis pares.
4. La carrera docente mejoró la interacción con el/la profesor/a supervisor/a.
5. La carrera docente mejoró mis habilidades para planificar situaciones didácticas.
6. La carrera docente me brindó confianza en mis habilidades docentes.
7. La relación con el/la profesor/a supervisor/a fue provechosa.
8. El dossier de la práctica fue un instrumento que permitió mi reflexión sobre las prácticas.
9. La interacción y el trabajo conjunto con los compañeros de los cursos me resultó útil.
10. Pude aplicar en el ámbito de alguna asignatura lo aprendido en la carrera.
11. Pude llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido.
12. Pude comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido

La segunda sección estuvo compuesta por cuatro preguntas que debían contestar por Sí o por No, a excepción de la primera que podían tildar *No corresponde*.

Recuadro IV. Segunda sección cuestionario (b)

1. La carrera docente mejoró las clases del/ de la docente en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas).
2. La carrera docente mejoró sus clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes.
3. La carrera docente mejoró la interacción con sus pares.
4. La carrera docente mejoró su interacción conmigo, como profesor/a supervisor/a.
5. La carrera docente mejoró sus habilidades para planificar situaciones didácticas.
6. Noté que el/la docente desarrolló mayor confianza en sus habilidades docentes.
7. Compartimos reflexiones sobre la tarea realizada.
8. Pudo aplicar en el ámbito de la/s asignatura/s algo de lo aprendido en la carrera.
9. Pudo llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido.
10. Pudo comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido durante la carrera docente
11. Creo que la carrera docente resulta más efectiva para aquellos docentes que recién se inician (menos de 5 años de antigüedad en el sistema) que para los que registran una antigüedad mayor.

También se proveyó un espacio abierto para comentarios *ad lib*.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se reseñan los resultados principales del estudio en forma conjunta con su discusión, según los objetivos propuestos.

3.1 Dispositivos de capacitación pedagógica para la docencia universitaria en la Argentina

A través de una matriz presentamos los dispositivos principales de capacitación pedagógica universitaria en la Argentina para diversos campos disciplinarios. Se los analizó a partir de los siguientes criterios: tipo de formación, aspectos didácticos, prácticas docentes, investigación, credenciales que otorgan, ventajas y desventajas (Cuadro I).

Cuadro I. Dispositivos principales de capacitación pedagógica en la Argentina según criterios (Año 2020)

Dispositivo	Tipo de formación	Aspectos didácticos	Prácticas (E)	Investigación	Credenciales	Fortalezas	Debilidades
Sistema de adscripción (Carrera docente)	Formación en servicio, el docente ya se está desempeñando en el cargo y tiene nombramiento. La unidad de gestión se encuentra en la misma UA de los docentes.	La didáctica general y las específicas están orientadas al campo disciplinario de la UA. Los cursos se imparten con equipos interdisciplinarios.	Las prácticas supervisadas se llevan a cabo en las propias asignaturas y espacios de trabajo de los cursantes.	Los dispositivos formadores suelen tener cursos y actividades propedéuticas de investigación.	Certificación expedida por la universidad referida a la omención disciplinar de la unidad académica de origen del docente. Título de docente autorizado (UBA)	Cursos (en especial de las didácticas disciplinarias) diseñados a la medida (a la mesure) de las necesidades epistemológicas e institucionales de las unidades académicas.	Las mismas fortalezas de lo específico pueden resultar debilidades, ya que sólo prepara para el ejercicio docente de carreras afines, a menos que el docente realice una transferencia de los saberes a otros campos.
Posgrados universitarios en pedagogía/didáctica	El subsistema formador está gestionado por equipos especializados en ciencias de la educación y sociales. Los asistentes pertenecen a distintas UA.	El subsistema atiende a profesionales de grado de diversas UA y la didáctica se generaliza.	En general, no existen prácticas de enseñanza en los planes de estudio.	En las maestrías académicas, se solicita un trabajo de investigación y se brindan herramientas de estadísticas y metodología.	Título de posgrado académico que no habilita al ejercicio docente pero que otorga antecedentes en los concursos.	Reflexión sobre los fundamentos de las prácticas docentes y sobre la investigación en el área educativa.	Se desdibujó la disciplinariedad y una didáctica de los aspectos sustantivos de la formación, al ser espacios compartidos por cursantes de distintas carreras.
Profesores (universitarios o superiores terciarios)	Formación universitaria de grado o superior terciaria con un conjunto de asignaturas disciplinarias y pedagógicas, orientadas a la formación inicial docente.	Existen asignaturas de Didáctica General y Didácticas especiales.	Las prácticas docentes se realizan en general en establecimientos secundarios o de nivel superior no universitario en asignaturas afines.	En general, no hay horas, cursos o requisitos referidos a la investigación disciplinaria o en ciencias de la educación.	Título docente de grado que habilita al ejercicio docente en el nivel secundario y superior no universitario con validez nacional.	Desde el punto de vista de un profesor para el sistema, el dispositivo ofrece una buena formación disciplinar y pedagógica. Título docente.	No prepara pedagógicamente para el nivel superior universitario. No tiene asignación de horas para investigación.
Cursos pedagógicos ofertados por la UA	Modelo pragmático, remedial, de <i>toolbox</i> , que suele resolver necesidades inmediatas de la UA.	Experiencias formativas breves, enfocadas en las necesidades didácticas del claustro.	No contemplan prácticas de enseñanza.	No contemplan actividades de investigación	Certificación, si el curso tiene cierta duración y sistema de evaluación.	Se tienen en cuenta las necesidades puntuales de las UA. Las estrategias metodológicas pueden adecuarse a las disciplinas impartidas en la UA.	Cierta endogamia del sistema formador. Las certificaciones no tienen valoraciones más allá de lo disciplinario.
Cursos pedagógicos gestionados por la universidad	Modelo pragmático, remedial, de <i>toolbox</i> , que resuelve lo que el nivel central de la universidad percibe como necesidades de capacitación para cualquier especialidad.	Variedad en la oferta, que se adecua a prácticas transversales (TIC, métodos generales) y que no atienden a lo disciplinario.	No contemplan prácticas de enseñanza.	No contemplan actividades de investigación.	Certificación, si el curso tiene cierta duración y sistema de evaluación	Consistencias con las políticas universitarias de capacitación generales, buenas para las prácticas didácticas generales.	No se tienen en cuenta las necesidades puntuales de las UA. Las estrategias metodológicas no siempre se adecuan a las disciplinas impartidas en la UA.
Cursos pedagógicos ofertados externos	Modelo de <i>toolbox</i> , que suele resolver lo que el propio docente o el mercado profesional considera que son las necesidades de la práctica profesional.	Variedad en la oferta, que obedece a principios de <i>marketing</i> y está generalmente destinada a niveles de enseñanza distintos del superior y que no atienden a lo disciplinario.	No contemplan prácticas de enseñanza.	No contemplan actividades de investigación.	Certificación, si el curso tiene cierta duración y sistema de evaluación	Los propios docentes son los que buscan en qué aspectos y con qué herramientas capacitarse.	La calidad de la prestación puede ser heterogénea. Oferta muy ligada a las novedades del <i>marketing</i> del momento.

Fuente: Adaptado de AUTOR, 2018 a.

Solo se han relevado los más comunes, en los que se incorporan las áreas pedagógicas con las disciplinarias; por este motivo ha quedado fuera el mejoramiento de prácticas disciplinarias, como los sistemas de rotación utilizados en el Instituto Balseiro (UNCU/CNEA) (Barrachina, 2018), o los que organizan las facultades de medicina y arquitectura del país, entre otros.

3.2. Resultados del cuestionario (a) administrado a autoridades académicas

El nivel de respuesta de este cuestionario fue de 100%, un índice inusualmente alto para encuestas electrónicas.

En cuanto a las respuestas sobre los dispositivos de capacitación disponibles en sus UA, el Cuadro II muestra la información compilada:

Cuadro II. Dispositivos de capacitación disponibles en la UA

Cursos pedagógicos/didácticos ofertados por la Universidad u otra UA.	70%
Cursos pedagógicos ofertados por la propia unidad académica de la universidad.	63%
Posgrados pedagógicos o didácticos (especializaciones o maestrías) que la universidad dicta en común para todas las UA.	60%
Cursos pedagógicos/didácticos ofertados por otros organismos a los que los docentes asisten con becas o fondos propios.	42%
Sistema de adscripción a una asignatura de la carrera por parte del docente (práctica de enseñanza supervisada) que se complementa con cursos pedagógicos y de didáctica especial.	23%
Profesorado universitario de la especialidad (agronomía o afines).	12%
Capacitación virtual mediante tutoriales propios (de la UA).	
Otro/s. Se menciona un posgrado de educación a distancia para todas las carreras (de universidad); y asistencia a otras formas de perfeccionamiento.	5%

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo al reconocimiento de estos dispositivos en concursos o designaciones en cargos docentes, el 81% de las autoridades académicas respondió que se los consideraba. Dentro de ellos, los más valorados son los posgrados universitarios en pedagogía (76,5%); cursos pedagógicos/didácticos ofertados por la universidad u otra unidad académica de la universidad (76,5%); cursos pedagógicos/didácticos ofertados por la propia unidad académica (68%) y cursos pedagógicos/didácticos ofertados por otros organismos a los que los docentes asisten con becas o fondos propios (56%). Luego, le siguen en orden de importancia, los profesorado universitarios (32%) y el sistema de adscripción (15%).

En cuanto al lugar que ocupa la formación pedagógica respecto de lo disciplinario, el 77% indicó que más docentes se perfeccionan en lo substantivo (posgrados en lo agronómico o disciplinas afines) que en lo pedagógico.

La opinión de las autoridades académicas sobre la efectividad de los dispositivos de capacitación se presenta en el Cuadro III:

Cuadro III. Determinantes de la elección de los dispositivos más efectivos según los encuestados.

Dispositivo	Motivos
Cursos pedagógicos (talleres/ capacitaciones) de la UA o de la Universidad (51,16%, de los cuales el 63% los referenció explícitamente a su UA)	Porque se ofrecen de manera intensiva, en un momento determinado y son relativamente cortos, demandan menos tiempo, permitiendo seguir con las actividades cotidianas (9) Porque atienden a las necesidades de capacitación concretas y demandadas por los docentes, en su ámbito de desempeño (7) Porque pueden ofrecerse también en modalidad a distancia o semipresencial (3) Porque se deben acreditar dentro de carrera docente o bien son requeridos para las designaciones interinas o en el caso de renovaciones de cargos docentes (2).
Posgrados universitarios en Pedagogía, Didáctica Universitaria (especialización, principalmente) (30,23%, de los cuales el 23% hacen referencia a especializaciones de la propia UA)	Por el tipo de formación pedagógica integral, aplicable al contexto educativo a corto o a mediano plazo (4) Por la interacción y retroalimentación que se da entre profesionales y en la práctica (2) Por carrera docente (1)
Sistema de Adscripciones o carrera docente (0,07%)	Porque es específica para la problemática de los docentes, además de ser un lugar de reflexión participativa sobre el rol del docente en la institución (2). Porque tiene un impacto inmediato en la calidad de las clases (1)
Profesorado universitario en Pedagogía (0,05%)	Porque es la única oferta disponible (1)
Otros (0,07%)	Ciclos pedagógicos, trayectos formativos y/o diplomaturas. Por su organización en una estructura que incluye más de un curso, que contempla los principales aspectos que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje (1).

Fuente: Elaboración propia.

Un emergente que se dio entre las respuestas, quizá por el contexto en el cual se administró el formulario, fue la necesidad de incorporar ofertas de cursos en modalidad virtual, que incluyeran el uso de las TIC.

La mayoría de las autoridades coincide en que los cursos brindados por la propia UA de temas específicos orientados, con fuerte componente de aplicación y de corta duración, son los más efectivos. Le siguen las carreras de posgrado formales (especialización y maestría). Sin embargo, también reconocen que aquellos docentes que se inscriben en ellas no se gradúan, ya que el interés se evidencia por los cursos individuales más que por una formación estructurada. Por otra parte, varios manifiestan que los docentes realizan sus posgrados en vinculación con su formación disciplinaria por lo cual la formación en lo pedagógico es a lo que destinan menos tiempo y no es prioritaria a la hora de gestionar el tiempo de su formación.

En el espacio para comentarios, los encuestados se refirieron a variadas cuestiones que se compilan a continuación:

Referencias a la virtualidad (6)

Hubo seis comentarios que se refirieron a la virtualidad, entre otros:

Nos gustaría que se sumen ofertas de posgrados virtuales en pedagogía en el ámbito tanto de las ciencias básicas como de las sociales.

Creo que en este tiempo los dispositivos a distancia serían una buena opción para que se perpetúen cuando la presencialidad vuelva.

Hasta el momento existe un acuerdo básico sobre las virtudes de rescatar algunos de los instrumentos y metodologías de aproximación a la virtualidad como complemento cuando se reanuden las clases presenciales.

Es muy posible que numerosas asignaturas comiencen en el futuro a planificar las actividades extra-aula de los alumnos contabilizando esa “carga horaria”, como ocurre en algunos países europeos.

Referencias a la mejora de las prácticas docentes en el aula y a la cuestión generacional (10)

Algunos comentarios – en el contexto COVID-19 – mencionaron lo valioso de contar en equipos de cátedras con docentes noveles capaces de adaptarse a las nuevas circunstancias y mediar en las nuevas tecnologías y la práctica docente. Además, varias voces resaltaron la necesidad de compartir las experiencias realizadas en el aula como un ejercicio para la mejora de la práctica docente y como un «mecanismo de contagio» y sensibilización.

En estos tiempos de COVID-19 quedó de manifiesto la importancia de la capacitación didáctica/ pedagógica de los docentes. Casi todos rápidamente pudieron adaptarse a la enseñanza no presencial, traccionados por los más jóvenes que transitaron por la capacitación didáctica/ pedagógica que ofrece la UA.

En la actualidad la diferencia generacional entre docentes es bien marcada en algunos aspectos, en particular, en el uso de las tecnologías para la información. El uso de las TIC en docencia universitaria plantea ciertos escollos relacionados con lo operativo para docentes de más de 20 años de experiencia y con varios cursos de formación docente al hombro; mientras que para los docentes que se inician y tienen esto resuelto, el cuello de botella es la formación pedagógica integral. Estas diferencias se atenúan en equipos docentes diversos, pero se polarizan en cátedras unipersonales. Esto plantea desafíos institucionales importantes a la hora de diseñar ofertas de formación pedagógica,

(...) mostrar los resultados alcanzados en las distintas asignaturas que emplean lo adquirido en los cursos o tal vez alguna innovación ayudaría a la difusión. De la misma manera que en las Instituciones Académicas se realizan Seminarios de Difusión de las Líneas de Investigación/ Extensión deberían ser continuos los Seminarios de Innovaciones o Problemáticas de la Práctica Docente. Difundir y capacitar en las «Buenas Prácticas Docentes» con la misma intensidad con que difundimos las BPA.

Generación de espacios para socializar los resultados alcanzados en las prácticas docentes.

La sensibilización para lograr que los docentes replanteen su práctica desde esta perspectiva es lo más complejo en nuestro contexto.

Referencia a la capacitación pedagógica en el marco de un plan de mejora, de problemáticas emergentes, particulares de la institución o de la carrera (7)

En los comentarios se detecta la importancia que algunos encuestados le otorgan a abordar la formación pedagógica en marcos más institucionales que posibiliten cambios estructurales, más que en dar respuesta a necesidades emergentes externas.

La oferta permanente de estos cursos y la referencia a los resultados articulados con los objetivos de la propia casa de estudios ayudarían a que el perfeccionamiento en el área sea creciente.

Los dispositivos de capacitación pedagógica en general se disparan cuando hay una acreditación por delante y raramente como parte de un Plan de Mejora continua. La oferta permanente de

estos cursos y la referencia a los resultados articulados con los objetivos de la propia casa de estudios ayudarían a que el perfeccionamiento en esta área sea creciente.

Considero que los posgrados (diplomaturas, especializaciones) deben ser específicos de cada unidad académica y no generales de toda la universidad. Cada carrera o familia de carreras presenta problemáticas específicas en torno a su objeto de enseñanza, en su comunidad docente, en la dinámica de la institución en sí, en sus estilos de trabajo, por lo que me parece propicio no generalizar la formación docente. No obstante, debo reconocer que una formación docente ofrecida desde las áreas centrales o bien para todas las facultades da lugar a intercambios enriquecedores entre los participantes.

Considero también que hay temas emergentes que deben estar presentes en la formación de un docente universitario, tales como los dispositivos de tutorías, la formación en género, alfabetización académica, entre otras.

En síntesis, en forma unánime las autoridades académicas de las distintas UA reconocieron la importancia de la capacitación pedagógica, cuyos dispositivos son legitimados en los concursos. De una manera clara y precisa, plantearon un abanico de formas de capacitación de uso en todas las UA del país, expresaron sus preferencias y fundamentaron sus respuestas críticamente.

3.3 Resultados relativos al dispositivo del sistema de adscripción

3.3.1 Contexto

Como mencionamos, analizamos este dispositivo a través de la carrera docente¹⁷ de la FAUBA, destinada a los auxiliares docentes y vinculada con la enseñanza de asignaturas de carreras agronómicas. Se enmarca en el Estatuto Universitario de la UBA y depende de la Secretaría Académica. Tiene como objetivo capacitar pedagógica y didácticamente a los auxiliares e introducirlos en el campo de la investigación.

La cursan voluntariamente los docentes que se encuentran desempeñando funciones de auxiliares en la UA- es un dispositivo de formación en servicio- y su título es puntuado como antecedente en los concursos docentes. La duración teórica mínima de la adscripción es de dos años. Tiene un total de 208 horas, de las cuales 96 corresponden a la Práctica de la Enseñanza supervisada por el profesor a cargo de la cátedra o área disciplinaria donde se desempeña el docente y 112 horas destinadas a cursos.

Está organizada en tres áreas de actividades: (i) cursos (talleres, seminarios) que abordan la fundamentación didáctica y pedagógica de las prácticas docentes, (ii) un curso propedéutico en investigación de las disciplinas agronómicas y (iv) práctica de la enseñanza, que comprende actividades en terreno supervisadas por un profesor. El equipo que conforma la unidad de gestión de la carrera es interdisciplinario y está conformado por especialistas en pedagogía, antropología e ingeniería agronómica. La carrera registra en la actualidad más de 120 inscriptos, 35 egresados y 40 profesores supervisores de los distintos departamentos académicos de la facultad.

Entre los docentes auxiliares de la UA, existe una preferencia marcada por este dispositivo sobre el de los posgrados universitarios pedagógicos¹⁸, ya que la mayoría elige esa trayectoria de posgrado (maestrías, doctorados o posdoc) en su especialidad disciplinaria. Sin embargo,

¹⁷ Res. Consejo Superior de la UBA, 6202/13) de la FAUBA (<https://www.agro.uba.ar/carrera-docente/cartelera>).

¹⁸ Sólo uno del total de 220 docentes auxiliares de la UA eligió una maestría en Educación Superior en el año 2014 como forma de capacitación pedagógica.

como veremos en los resultados de la encuesta a los graduados y supervisores, la valoran positivamente.

Desde el punto de vista epistemológico, el dispositivo concibe el campo de las prácticas docentes (enseñanza, orientación, gestión del conocimiento, de los recursos humanos e institucional, y articulación con la investigación y la extensión) como una interfaz en la que se dan colaboraciones disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias con los sistemas complejos de conocimiento, ciencia y tecnología agronómica y el relativo a las ciencias de la educación (Figura).

Figura. Colaboraciones que se articulan en el campo de las prácticas del docente universitario



Fuente: Elaboración propia.

Esta trama de relaciones se sostiene en una articulación entre la docencia e investigación que se basa en la disciplina para comprender y mejorar interdisciplinariamente la enseñanza de campos de conocimientos específicos (NRC, 2012; Lukes *et al.*, 2015; De Jong *et al.*, 2013; Dolan *et al.*, 2018), en este caso, de las ciencias agronómicas.

Los principios curriculares y didácticos sobre los que se organizó este dispositivo dimanaron de una didáctica socio-constructivista profesional (Pastré & Vergnaud, 2013). La práctica se basó en la reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción, según los postulados del aprendizaje experiencial (Schön, 1998). Anima el dispositivo la firme convicción expresada hace unos años por Meirieu (1995): «sólo nos transformamos en practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva».

En las instancias de prácticas supervisadas por el profesor a cargo de la cátedra o área de desempeño, los docentes construyen conocimiento y se guían por un *dossier de la práctica*. El *dossier* constituye un portfolio que reúne la producción intelectual del docente y compilan evidencias de la marcha de aprendizaje. Es un instrumento de autoevaluación y autoadministración que permite apreciar los propios avances –en este caso de las prácticas– e incorpora el diálogo con el profesor supervisor, sus sugerencias, indicaciones y comentarios, así como los de sus colegas. De allí su carácter colaborativo.

Todas estas perspectivas sumadas a las actividades de los cursos específicos de la carrera redundan en posibles beneficios que apuntan a las actividades docentes y al aprendizaje de los estudiantes. El registro permite a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas, que se afianzan con la mirada de los pares docentes y de los supervisores.

Las actividades del *dossier* comprenden, entre otras, las siguientes prácticas:

1. Observación de clases, reuniones del equipo docente, foros electrónicos, viajes didácticos, experiencias a campo, laboratorio u otras. Análisis y reflexión sobre lo observado.
2. Colaboración en la elaboración de instrumentos didácticos, asistencia en actividades de clases teórico-prácticas, etc. y reflexión sobre ellos.
3. Colaboración en el dictado de clases (enseñanza en equipo, microenseñanza) y reflexión sobre lo trabajado.

3.3.2 Resultados del cuestionario (a) administrado a los graduados de la carrera docente

El instrumento se administró a todos los graduados de la carrera docente (35) y se obtuvieron 33 respuestas (94 %).

La mayor parte (45%) de los encuestados son de dedicación exclusiva, tienen cargo de jefes de trabajos prácticos (42,4%) y a la fecha muchos han ascendido al cargo de profesores adjuntos (27,3%).

A continuación, se presentan las respuestas según las categorías indagadas (Cuadro IV):

Cuadro IV. Autopercepción de la mejora sobre competencias didácticas, de interacción con actores del dispositivo y comunicativas

1-La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas)		2-La carrera docente mejoró mis clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes	
Muy de acuerdo	48,5 %	Muy de acuerdo	57,6 %
De acuerdo	48,5 %	De acuerdo	33,3 %
En desacuerdo	3%	En desacuerdo	9,1%
No puedo determinarlo	--	No puedo determinarlo	---
3-La carrera docente mejoró la interacción con mis pares.		4-La carrera docente mejoró la interacción con el/la profesor/a supervisor/a	
Muy de acuerdo	30,3 %	Muy de acuerdo	24,2 %
De acuerdo	30,3 %	De acuerdo	39,4 %
En desacuerdo	12,1%	En desacuerdo	12,1%
No puedo determinarlo	27,3%	No puedo determinarlo	24,2%
5-La carrera docente mejoró mis habilidades para planificar situaciones didácticas.		6-La carrera docente me brindó confianza en mis habilidades docentes.	
Muy de acuerdo	54,5 %	Muy de acuerdo	54,5 %
De acuerdo	42,4 %	De acuerdo	42,4 %
En desacuerdo	3,1%	En desacuerdo	3,1%
No puedo determinarlo	--	No puedo determinarlo	---
7-La relación con el/la profesor/a supervisor/a fue provechosa		8-El dossier de la práctica fue un instrumento que permitió mi reflexión sobre las prácticas.	
Muy de acuerdo	39,4 %	Muy de acuerdo	48,5 %
De acuerdo	42,4 %	De acuerdo	33,3 %
En desacuerdo	9,1%	En desacuerdo	12,1%
No puedo determinarlo	9,1%	No puedo determinarlo	6,1%
9-La interacción y el trabajo conjunto con los compañeros de los cursos me resultó útil.		10-Pude aplicar en el ámbito de alguna asignatura lo aprendido en la carrera	
Muy de acuerdo	45,5 %	Muy de acuerdo	65,7 %
De acuerdo	33,3 %	De acuerdo	27,3 %
En desacuerdo	12,1%	En desacuerdo	7%
No puedo determinarlo	9,1%	No puedo determinarlo	---
11-Pude llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido		12-Pude comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido durante la carrera docente.	
Muy de acuerdo	51,6 %	Muy de acuerdo	42,4 %
De acuerdo	33,3 %	De acuerdo	39,1 %

En desacuerdo	9,1%	En desacuerdo	12,1%
No puedo determinarlo	6%	No puedo determinarlo	6,4%
En caso de que hayas concursado algún cargo mientras realizabas la carrera docente o después de ella, ¿consideras que la carrera te brindó herramientas para alguna instancia del concurso?		Le recomendarías a un/a colega que realizara la carrera docente?	
Si	89,7%	Si	84,8%
No	10,3%	No	--
		Tal vez	16,2%
¿Qué otro tipo de capacitación realizarías en el futuro?			
Cursos referidos a mi especialidad		36,4%	
Cursos pedagógicos		50%	
Posgrados de mi especialidad		45,5%	
Posgrados pedagógicos		13,6%	
Otras capacitaciones		45,5%	
No tengo previsto en el corto plazo		9,1%	

Fuente: Elaboración propia.

En general, se observa entre los encuestados un elevado nivel de aprecio de la carrera por la mejora de sus clases, por el aprendizaje de sus alumnos, por la planificación de situaciones didácticas, y por haberles brindado confianza en sus propias habilidades, así como por sus aportaciones al equipo de trabajo; todo ello se encuentra refrendado por una respuesta muy alta sobre su posible recomendación a otro colega (84,8%).

Los valores más altos de aceptación (muy de acuerdo) se dieron en la aplicación de lo aprendido en la carrera, que tuvo el porcentaje más alto: 65,7%, incluso, el 84,8% pudo llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido. Se trata de valores muy altos, ya que ambos logros no dependen sólo del graduado sino de la autorización del profesor a cargo de las asignaturas. Los valores menores de acuerdo se sitúan en la mejora de las relaciones humanas en el interior de la cátedra.

A continuación, presentamos algunos comentarios agrupados por categorías y otros expresados *verbatim*.

Aprecio general positivo (10)

La Carrera Docente fue una hermosa experiencia para mí, las clínicas en el aula fueron geniales, la interacción con los docentes, igual. Promoví que varios colegas la hicieran después de mí.

Creo que TODOS los docentes de la facultad deberían hacerla.

La carrera docente forma, capacita y prepara al docente en formación para abordar la tarea pedagógica con diferentes herramientas y desde distintos ángulos. Es altamente recomendable para docentes que inician en su profesión como educadores.

Utilidad didáctica (10)

Considero que la carrera docente me brindó herramientas teórico-metodológicas y prácticas que pudieron ser aplicadas directa y provechosamente en el día a día de mi cargo docente.

Los docentes universitarios en su mayoría no tienen herramientas didácticas. Se destacan los contenidos por sobre el vínculo en el proceso formativo y con el tiempo y el acceso a la información cada vez más se interpela la función y rol del docente.

La carrera docente me brindó nuevas herramientas para las evaluaciones y sobre todo me dio más confianza para las clases.

Intercambio positivo con los pares y con el equipo de la CA (3)

[tal vez no la recomendaría] porque es corta (2)

Creo que se pueden ver más cosas. A mí me hubiera gustado aprender sobre el comportamiento de los estudiantes universitarios para entenderlos mejor y poder actuar y responder mejor a situaciones que se pueden dar en un curso.

Por las didácticas (general y especial) (2)

Porque ofrece herramientas para la gestión (1)

Para generar masa crítica en las cátedras y compartir experiencias (1)

En cuanto a los comentarios finales, que no eran obligatorios, hubo 15 respuestas. Se profundizaron algunas de las opiniones emitidas en el ítem anterior.

Agradecimiento, aprecio (7)

...pero resulta corta (4)

Demandas, sugerencias (4)

Solamente agregó que sería útil articular la carrera docente con la Maestría en Docencia Universitaria u otras similares. O sea, que la carrera sea un paso intermedio en estos posgrados. Creo que eso aumentaría la demanda.

Mi única crítica es que al ser tan pocos cursos, tres, en el de Pedagogía Universitaria se va mucho tiempo en historia de la UBA, leyes ...

Quizás deberían incluirse actividades usando la plataforma *moodle* para complementar (diseño de exámenes, subir textos, administrar foros) (...)

3.3.3 Resultados del cuestionario (b) a los supervisores que monitorearon las prácticas de los graduados

Se obtuvieron 15 respuestas (65%) del total de profesores supervisores. En general, el nivel de aprecio del dispositivo fue muy alto expresado en «muy de acuerdo» con las formulaciones del cuestionario (Cuadro V).

Cuadro V. Percepción de la mejora sobre competencias didácticas, de interacción con actores del dispositivo y comunicativas

1-La carrera docente mejoró las clases desde la/el docente en los aspectos relativos a la enseñanza (métodos, procedimientos, técnicas)	2-La carrera docente mejoró sus clases en los aspectos relativos a la evaluación de los estudiantes
Muy de acuerdo 60 % De acuerdo 40 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo --	Muy de acuerdo 40 % De acuerdo 40 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 20%
3-La carrera docente mejoró la interacción con sus pares.	4-La carrera docente mejoró su interacción conmigo como profesor/a supervisor/a
Muy de acuerdo 40 % De acuerdo 26,7 % En desacuerdo 16,6% No puedo determinarlo 26,7%	Muy de acuerdo 46,7 % De acuerdo 33,3 % En desacuerdo 20% No puedo determinarlo --
5-La carrera docente mejoró sus habilidades para planificar situaciones didácticas.	6-Noté que el/la docente desarrolló mayor confianza en sus habilidades docentes.
Muy de acuerdo 53,3 % De acuerdo 40 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 6,7%	Muy de acuerdo 80 % De acuerdo 20 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo --
7-Compartimos reflexiones sobre la tarea realizada	8-Pudo aplicar en el ámbito de la/s asignatura/s algo de lo aprendido en la carrera.
Muy de acuerdo 46,7 % De acuerdo 46,7 % En desacuerdo 7,6% No puedo determinarlo --	Muy de acuerdo 60 % De acuerdo 33,3 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 6,7%
9-Pudo llevar a cabo una experiencia innovadora a partir de lo aprendido.	10-Pudo comunicar al equipo de trabajo del área o cátedra algunos aspectos de lo aprendido durante la carrera docente
Muy de acuerdo 48,7 % De acuerdo 33,3 % En desacuerdo -- No puedo determinarlo 20%	Muy de acuerdo 33,3 % De acuerdo 60 % En desacuerdo 6,7% No puedo determinarlo ---
11-Creo que la carrera docente resulta más efectiva para aquellos docentes que recién se inician (menos de 5 años de antigüedad en el sistema) que para los que registran una antigüedad mayor.	En caso de que el/la docente haya concursado algún cargo durante o después de haber realizado la carrera docente, ¿considera que la carrera brindó herramientas para alguna instancia del concurso?
Muy de acuerdo 20 % De acuerdo 13,3 % En desacuerdo 33,3% No puedo determinarlo 33,3%	Si 73,3% No 20% No corresponde 6,7%
¿Encuentra en los aspectos pedagógicos/didácticos diferencias entre aquellos docentes que hicieron la carrera docente de los que no la han realizado?	Le recomendarías a algún otro docente de su cátedra/departamento o de la facultad que realizara la carrera docente?
Si 100% No --	Si 100% No --
Esta pregunta está destinada a quienes tienen más de un egresado de la carrera docente. ¿Nota diferencias en cuanto a la efectividad pedagógica/didáctica de la carrera docente entre los egresados?	
Si 50% No 50%	

Fuente: Elaboración propia.

Su máxima expresión fue de 80% sobre el hecho que advertían mayor confianza de los supervisados en sus propias habilidades, seguido por la aplicación en el ámbito de la asignatura de lo aprendido (60%) y la mejora en la enseñanza (métodos, procedimientos y técnicas) (60%); y el mejoramiento en la planificación didáctica (53,3 %) Estas respuestas son consistentes con las de los graduados.

En cuanto a la opinión de si el dispositivo resultaba efectivo para docentes con una antigüedad menor de cinco años respecto de los que tenían una antigüedad mayor, el desacuerdo llegó al 33,3%.

Se expresó un acuerdo total en que la carrera diferencia entre los que la cursaron con los que no lo han hecho y sobre su recomendación, en plena coincidencia con los juicios de los graduados.

Los profesores supervisores hicieron menos comentarios que los docentes. Entre otros, se destacan los siguientes:

Creo que otorga una buena formación complementaria, que se puede aplicar tanto al campo docente como profesional

En cuanto a la posible mejora en la comunicación en el interior de las cátedras, un profesor arguye:

La docente que supervisé siempre tuvo (y tiene) una excelente relación con sus pares y conmigo. No me parece que haya cambiado por haber hecho la carrera docente. Creo que la carrera docente le sirvió (y lo trasladó al resto de los docentes) sobre todo para manejar grupos de discusión en clase y mejorar la forma de evaluar a los alumnos.

Se observa el carácter relacional de la pedagogía de la carrera docente y la apropiación de sus principios de aprendizaje colaborativo. Un profesor supervisor sostiene:

Otras actividades que hemos innovado fueron el resultado de discusiones en equipo. Me resulta difícil saber cuánto aportó cada uno, porque fueron construcciones que hicimos con aportes de todos.

Me tocó tutorar a un docente con interés y preocupación por la formación en el área y, por lo tanto, con cursos formales previos al inicio de esta carrera. Aun así, creo que ella le aportó muchísimo y, en algunos casos, ¡nuestra interacción fue muy rica!

Remarco el aporte positivo significativo que pude observar sobre aspectos que trascienden la praxis diaria, tales como las reflexiones sobre la función docente universitaria y la seguridad adquirida en ella, incluidos los aspectos a innovar/corregir para su mejoramiento y los límites estructurales.

En cuanto a la actividad docente inmediata, pude observar desde inicios del curso de la carrera, el impacto positivo sobre la planificación de la actividad de clases, programación de cursos e interrogantes acerca de la evaluación de los estudiantes. En lo mediato, destaco la postura “bien plantada” que tuvo ante el concurso docente.

La evaluación del dispositivo «carrera docente» por sus actores resultó positiva. Sin embargo, no desconocemos las debilidades propias de los instrumentos de autopercepción. Por esta razón, tratamos de cotejar los juicios valorativos de los propios docentes con la percepción de sus profesores supervisores. Somos conscientes de que se trata de una valoración a partir de un *proxy*, ya que quizá el mejor indicador para evaluar la fortaleza de la adquisición de las competencias pedagógicas de los docentes sean los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, resulta difícil diseñar un mecanismo que los incorpore, ante la imposibilidad de que los alumnos constaten dichas competencias de los docentes *antes* de la carrera y *después* de ella. Por ese motivo, la valoración de los profesores supervisores, quienes conocen a los docentes a su cargo por un período prolongado, fue una herramienta valiosa para cotejar la consistencia de la información provista por los graduados.

IV. A MODO DE CIERRE

En menos de veinte años, la capacitación pedagógica en el seno de las universidades ha experimentado cambios positivos en el país; se ha incrementado, visibilizado y legitimado. Resultó alentador constatar empíricamente cómo las autoridades académicas de las unidades agronómicas de todas las universidades de gestión pública y privada argentinas avalaron la necesidad de contar con dispositivos que respondan a políticas universitarias de gestión de la calidad y de inclusión social. Enfatizamos aquí la noción de dispositivo como la concreción de una política que aprecia la solidez de los fundamentos pedagógicos y didácticos para la mejora de la misión universitaria de la enseñanza y le otorga reconocimiento.

Asimismo, somos conscientes que la coyuntura del aislamiento social por la pandemia COVID-19, que impulsó a estas UA con carreras presenciales que tuvieron que desarrollar actividades virtuales, puso en relieve la necesidad de una capacitación pedagógica para nuevas situaciones de aprendizaje y trajo a primer plano su importancia.

En cuanto a los dispositivos, todos muestran su inherente efectividad, en especial, si realmente se constituyen como tales; es decir, si están acoplados a políticas universitarias y no se trata de experiencias episódicas. Según la sugerencia de un encuestado, lo ideal sería combinar sus facetas positivas y amenguar sus debilidades. De acuerdo con los actores, la divisoria de aguas entre ellos estaría en el logro de un delicado equilibrio entre la atención didáctica a los campos disciplinarios sin descuidar los aspectos generales de la enseñanza.

En este sentido, el sistema de adscripción o carrera docente resulta efectivo porque encara lo didáctico desde la especificidad de la UA, en especial, cuando atiende a la reflexividad del docente y a las prácticas colaborativas. La posibilidad de articularse con otros dispositivos le ofrece la oportunidad de amenguar la endogamia del sistema y abrirse a una formación continua del docente universitario, rigurosa y de calidad.

Los dispositivos pedagógicos universitarios, ya sean los descritos en este trabajo u otros vigentes en distintos países, enfrentan desafíos que se manifiestan cotidianamente. Entre otros: ¿cómo articular lo disciplinario con la intervención didáctica?, ¿cómo evitar caer en la tentación de adoptar metodologías, secuencias prácticas, recomendaciones, etc. concebidas para otros niveles de enseñanza, que poseen una abundancia de literatura que las respaldan, pero que no se adecuan al nivel universitario?, ¿cómo legitimar estos dispositivos? Y, en lo crucial: ¿cómo se puede vincular dicha capacitación con la investigación y obtener paridad de reconocimiento en los concursos? Estos y otros interrogantes son los retos que aún no se han resuelto en forma plena en el ámbito universitario.

Es responsabilidad de los decisores y de las políticas universitarias considerar estas cuestiones porque, según el conocido aforismo: *ningún sistema supera la calidad de sus formadores*.

Agradecimientos: el equipo de investigación agradece a las y los secretarios académicos de todas las unidades académicas agronómicas públicas y privadas del país por haber encontrado tiempo en medio de las tribulaciones de la pandemia para contestar nuestro cuestionario. Asimismo, vaya también nuestra gratitud a los egresados de la carrera docente de la FAUBA y a sus supervisores por la disponibilidad y atención brindada a nuestro estudio.

Bibliografía

1. Agamben, G. (2006) *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
2. Barrachina, R. O. (2018) *Comunicación personal*.
3. Boyer, E. (1990) *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
4. Brunner, J. (1990) *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Editorial Fondo de Cultura Económica.
5. Camilloni, A. R. W. de (1995) Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior en «*Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "didáctica de nivel superior" universitaria*», Valparaíso.
6. Cebreiros Álvarez, E. (2004) La "licentia docendi": comienzo y desarrollo de la carrera universitaria en Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña. (A Coruña, Universidade da Coruña), 8, 259- 279.
7. Chism, N.V.N. (2007) A professional priority: Preparing educational developers. *32nd annual meeting of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, Pittsburgh, PA.
8. Darling-Hammond, L. (2001) *Thoughts on Teacher Preparation*. Disponible en <http://www.edutopia.org/elenas-story-envisioning-making-teacher>.(acceso 22/07/2020)
9. De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P, Van Keulen, H. (2013) Poldering a Teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Formación docente del profesorado universitario*, 11, 3, 23-40.
10. Dolan, E. Elliott, S. L., Henderson, Ch, Everett, D. C., St. John, K. & P. A. Ortiz (2018) Evaluating Discipline-Based Education Research for Promotion and Tenure. *Innov High Educ*, 43, 31-39,
11. Fernández, S. M. (1996) «La formación profesional del bibliotecario en la Facultad de Filosofía y Letras: 74 años de existencia» en *La investigación, las bibliotecas y el libro en cien años de vida de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires* (p. 359-392) Buenos Aires: UBA.
12. Fernández Lamarra, N. (2002) *La Educación Superior en la Argentina. Proyecto Observatorio sobre la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. IESALC. Disponible en <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf> (acceso 22/07/2020)
13. Galino, M.A. (1982) *Historia de la Educación I: Edades Antigua y Media*. Madrid: Gredos.
14. García Fanlo, L. (2011) Qué es un dispositivo: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 74, 1-8. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf> (acceso 22/07/2020)
15. Gosling, D., McDonald, J., & Stockley, D. (2007) «We did it our way! Narratives of pathways to the profession of educational development» . *Educational Development*, 8,4, 1-6.

16. Gosling, D. (2009) «Educational development in the UK: a complex and contradictory reality». *International Journal for Academic Development*, 14, 5–18.
17. Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016) «Do accountability policies push teachers out?» *Educational Leadership*, 73, 8, 44-49.
18. Kennedy, M. M. (1999) The problem of evidence in Teacher Education en Roth, R. A., *The Role of University in the Preparation of Teachers* (pp. 84-104) US/UK: Falmer Press.
19. Londoño Orozco, G. (2015) La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. *Miradas desde el estado del arte. Itinerario Educativo*, 66, 47-85
20. Lucarelli, E. (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
21. Lucarelli, E. (2016) *UnFinal del formulario2016)(2016)a mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad*. Intercambios: Dilemas. Montevideo: Universidad de La República: UNELAR.
22. Lukes, L., LaDue, N., Cheek, K., Ryker, K., & St. John, K. (2015) «Creating a community of practice around geoscience education research: NAGT-GER» . *Journal of Geoscience Education*, 63, 1–6.
23. Marincovich, M. (2007) *Teaching and Learning in a Research- Intensive University*.
24. En R.P Perry and J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*, 23–37.
25. MacFarlane, B. (2011) «The morphing of academic practice: Unbundling and the rise of the para-academic», *Higher Education Quarterly*, 65, 1, 59-73
26. McDonald, J. (2010) «Charting pathways into the field of educational development» *New directions for teaching and learning*, 122, 37, 45.
27. Meirieu Ph. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.
28. Meizlish, D. S., & Wright, M. C. (2009) Preparing advocates for faculty development: Expanding the meaning of “growing our own en L. B. Nilson & J. E. Miller (eds.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 385–400) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
29. Molinari, A., & G. Ruiz (2005) La organización de la formación para la docencia en la Universidad de Buenos Aires en Cardinaux, N.; Clérico, L., Molinari A., & G. Ruiz (coords.), *De cursos y de formaciones docentes* (pp.25-31), Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA.
30. National Research Council (NRC) (2012) *Discipline-based education research: Understanding and improving learning in undergraduate science and engineering*. Washington, DC: National Academies Press.
31. Ödalen, J., Brommesson, D., Gissur Ó. Erlingsson, J., Schaffer. K., & M. Fogelgren (2019) «Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities» . *Higher Education Research & Development*, 38, 2, 339-353.

32. Pastré, y G. Vergnaud (2013) La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*. Disponible en <http://rfp.revues.org/157> (acceso 22/07/2020)
33. Pedró, F. (2020) «¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora?», *Educación Superior y Sociedad, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32, 60-89.
34. Pérez Lindo, A. (2017) *La Educación Superior Argentina (1983-2015)* Bs.As.: Eudeba
35. Plencovich, M.C. (2004) *Algunas aportaciones al concepto de Pedagogía: Herbart*. Maestría en Enseñanza Agropecuaria y Biológica. EPG. UBA-CEABA.
36. Plencovich, M.C. (2014) «Educación y agrarismo en Jovellanos. Políticas de estado, dispositivos e ilustración». *Cuadernos de Investigación*. Asturias: Universidad de Oviedo, España, 8: 101-127.
37. Plencovich, M.C. (2010) *Pedagogía universitaria: debates epistemológicos, academización y prácticas educativas*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Derecho.
38. Plencovich, M.C. (2018a) La formación pedagógica del investigador docente universitario en el contexto del MERCOSUR: ¿vino nuevo en odres viejos? *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía La Innovación y el futuro de la educación para un mundo plural (CIP18)*
39. Plencovich, M.C. (coord.) (2018b) *La construcción de lo académico*. Buenos Aires: Ciccus.
40. Plencovich, M.C. Quadrelli, S., C. Bogosián: H. Picco- Plencovich, R. Berbara, J. Delgadillo Macías, & I. González Valadez (2015) «Algunos atributos de la autonomía universitaria en la Argentina, Brasil y México: otra vuelta de tuerca» . *Debate Universitario*, 4, 7, 69-86.
41. Ponce Naranjo, I. (2018) *La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño de una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo*. (Tesis de Doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona.
42. Ruiz, G. (2005) Las políticas de formación docente en la Argentina en Cardinaux, N.; Clérico, L., Molinaro A., & G. Ruiz (coords.), *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 51-65), Buenos Aires: Facultad de Derecho, UBA.
43. Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. México: Editorial Planeta Mexicana.
44. Silander, Ch., & Stigman, M. (2019) «Individual growth or institutional development? Ideological perspectives on motives behind Swedish higher education teacher training», *High Educ*, 77, 265-281. Disponible en <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10734-018-0272-z.pdf> (acceso 22/07/2020)
45. Souto, M. (2019) «Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria». *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16, 16, 1-16.
46. Stefani, L. (1999) «On becoming an academic developer: A personal journey» . *International Journal for Academic Development*, 4, 2, 102-110.
47. Tierney, G., & R. A. Rhoads (1993) «Enhancing Promotion, Tenure and Beyond: Faculty Socialization as a Cultural Process» . ASHE-ERIC, Higher Education Report No. 6.
48. UNESCO (1998) *Conferencia mundial sobre la educación superior*, París 5-9 de octubre

49. Vega, A. (2013) El pensamiento educativo, filosófico y político de Risieri Frondizi y su rectorado en la Universidad de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. Disponible en <http://www.aacademica.org/000-038/114> (acceso 22/07/2020)
50. Verger, J. (2008) La educación del estudiante, la vida estudiantil en Rainer Christoph Schwinges, *Studenten und Gelehrte. Studien zur Sozial- und Kulturgeschichte deutscher Universitäten im Mittelalter* (pp. 431-488) . Brill: Leiden-Boston.
51. Zabalza, M. A. (2007) *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

