

## **Impactos pedagógicos de la formación docente en las prácticas de enseñanza desde la percepción de los profesores. Avances de una investigación en curso.**

### **Autoras**

Julieta Gomez Zeliz (UFLO)

[julieta.gomez@uflouniversidad.edu.ar](mailto:julieta.gomez@uflouniversidad.edu.ar)

Micaela de Vega (UFLO-UNCO)

[micaela.devega@uflouniversidad.edu.ar](mailto:micaela.devega@uflouniversidad.edu.ar)

Beatriz Baroni (UFLO)

[beatriz.baroni@uflouniversidad.edu.ar](mailto:beatriz.baroni@uflouniversidad.edu.ar)

Laura Lopez (UFLO)

[laura.rlopez@uflouniversidad.edu.ar](mailto:laura.rlopez@uflouniversidad.edu.ar)

Fabiana Grinsztajn (UBA y UFLO)

[fabianagrין@gmail.com](mailto:fabianagrין@gmail.com)

### **Resumen**

En este trabajo se presentan los avances de una investigación descriptiva con enfoque mixto que se propone conocer los impactos pedagógicos de la formación adquirida en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria en la práctica de enseñanza de quienes la cursan y se desempeñan como profesores en las carreras de grado de una universidad de gestión privada en el período 2022-2024 a través de encuestas, entrevistas y observación de aulas virtuales. La investigación toma como punto de partida la convicción de que ser docente universitario en cualquier institución del sistema es una tarea compleja que exige mucho más que el conocimiento profundo del campo disciplinar. Conocer sólidamente los contenidos no resulta suficiente si esto no logra interpelar a los estudiantes. No alcanza con saber mucho sobre algo. Si queremos ofrecer propuestas educativas de calidad, también tenemos que saber enseñar. En este trabajo, entonces, se parte del supuesto que la formación docente sistemática contribuye a la transformación de las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios pero ¿De qué manera lo hace? ¿Cuáles son los impactos pedagógicos de la formación docente en las prácticas de enseñanza desde la percepción de los profesores que se forman? ¿Qué aspectos de esa formación logran transformar concepciones y prácticas de docencia habituales? ¿La formación docente transforma las propuestas de enseñanza? Como punto de partida se distribuyó una encuesta semiestructurada y autoadministrada a los estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria, que también son docentes en la universidad. En este trabajo se presentan avances de los resultados de este instrumento.

## **Planteo del problema**

En los últimos años la educación universitaria ha incrementado la matrícula de estudiantes y la cantidad de docentes de manera exponencial. Si se toman en cuenta las estadísticas oficiales y las investigaciones de los expertos, la universidad en Argentina es el nivel educativo que más se desarrolló a lo largo de estos 39 años de democracia. Más allá de las diferencias entre los distintos gobiernos y sus respectivas políticas, ni la cantidad de estudiantes, ni el número de instituciones dejaron de crecer desde la década del ochenta: en 1983 Argentina contaba con 20 instituciones universitarias y alrededor de 400 mil estudiantes (Otero y Corica, 2015). En la actualidad contamos con un sistema integrado por 135 instituciones universitarias, tanto de gestión pública como de gestión privada, al que asisten más de 2 millones de estudiantes y en el que trabajan más de 100 mil docentes (SPU, 2020).

Sin embargo, a lo largo de los siglos la universidad como institución formadora, preocupada por la transmisión a las nuevas generaciones de los contenidos científicos y culturales, se ha desentendido de las modalidades que adopta la enseñanza, priorizando exclusivamente la imagen del docente universitario como experto contenidista y disciplinar. De esta manera, el dominio del conocimiento fue considerado garantía de la calidad independientemente de las formas en que ese conocimiento sea puesto a disposición del aprendizaje de los estudiantes (Lucarelli, 2007). Si bien gran parte de los profesores que hoy se encuentran trabajando en el nivel universitario poseen una importante experiencia acumulada en relación a la enseñanza y al aprendizaje de sus respectivas disciplinas, resulta cada vez más necesaria una formación que contribuya a profesionalizar el rol docente. Por otra parte, a las competencias docentes “tradicionales” que tienen que ver con el dominio de la disciplina y de la didáctica, se le suma la necesidad que los docentes puedan desenvolverse con solvencia en entornos digitales para generar experiencias pedagógicas potentes, acordes a la hibridez y a la multimodalidad de cursadas.

En el contexto actual de expansión de las tecnologías educativas (Barsky y Corengia, 2017), las instituciones abrieron sus puertas a la modalidad a distancia a través de cursos, carreras de grado y posgrado. Esta tendencia se aceleró con la pandemia que obligó a los docentes a reconvertir la forma en que venían trabajando, y a adoptar nuevas herramientas tecnológicas, incluso solidificando modalidades pedagógicas que integran las herramientas digitales con lo ya conocido en las prácticas presenciales. Para ello, las Universidades elaboraron diferentes programas de acompañamiento (Martínez Valcárcel et al., 2012). La Universidad de Flores

(UFLO) por ejemplo, identificó la necesidad de desarrollar prácticas docentes y profesionales transformadoras, que contribuyan al mejoramiento de la calidad académica en el ámbito de la universidad en un contexto educativo, social, cultural, económico y tecnológico muy dinámico. No obstante, las diversas experiencias de formación docente generales desarrolladas en los últimos años han mostrado que los contenidos trabajados rara vez llegan a transformar las situaciones de enseñanza en las que participan los profesores y más aún no logran cambiar las concepciones docentes. Teniendo en cuenta esta realidad y, a partir de la demanda del plantel docente de la Universidad de Flores, comprometido con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, han surgido en UFLO cursos y actividades sobre temas específicos, tales como: la enseñanza de conceptos, evaluación del aprendizaje, análisis de la programación de la enseñanza. Estos espacios estuvieron centrados en la “formación-acción”, que constituyeron antecedentes de experiencias de aprendizaje significativas para los docentes. En esta línea de trabajo, y, a partir de 2013, la UFLO desarrolló una Diplomatura en Docencia Universitaria como una actividad de posgrado, centrada en la propuesta de “formación-acción” que permitió a los profesores ampliar su formación teórico-práctica, metodológica, técnica y ética adecuada para el desarrollo y realización de su práctica docente. Los resultados positivos de la Diplomatura y la devolución que los alumnos hicieron de este trayecto formativo impulsaron la creación de la Especialización en Docencia en Instituciones Universitarias en la modalidad presencial.

La buena recepción de las propuestas formativas anteriores, así como la experiencia y madurez institucional en la temática específica y en las modalidades de enseñanza, hizo que se reorganice no solo la modalidad (presencial) sino también los enfoques, los contenidos incluidos y las cargas horarias. De esta manera, la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, recientemente aprobada, no se propuso como modificación menor de la anterior sino como una carrera nueva con denominación, perfil y asignaturas distintas. La Especialización en Docencia Universitaria de UFLO en adelante EDU, se propuso como un espacio de formación que ofrece matrices epistemológicas, enfoques teóricos, prácticos y metodológicos, con la intención que los profesores comprendan la complejidad del trabajo docente desde una perspectiva académica en el nivel universitario y desarrollen propuestas de enseñanza contextualizadas y de calidad. Finalmente, en el año 2023 se puso en marcha la carrera que cuenta con más de 168 inscriptos. Se trata de una carrera de posgrado acreditada por CONEAU y enteramente gratuita para los docentes de UFLO. Su implementación

posibilita la investigación sobre los impactos pedagógicos en las prácticas de enseñanza desde la percepción de los profesores tomándola como caso testigo.

### **Objetivo general**

Identificar los impactos pedagógicos de la formación adquirida en la EDU en las prácticas de enseñanza de los profesionales que la cursan y se desempeñan como profesores en las carreras de grado de una universidad de gestión privada del CPRES Metropolitano en el periodo 2023-2025.

### **Historización de la formación docente universitaria.**

La formación docente universitaria ha evolucionado a lo largo de la historia, y su historización refleja la complejidad de los contextos sociales, políticos y culturales en los que se ha desarrollado la universidad misma. En este sentido, podemos identificar diferentes etapas y tendencias en la formación de los docentes universitarios. Las investigaciones sobre el tema (Chuaqui, 2002; Soto Arango, 2006; Relancio, 2007; Carañana, 2012, Marsiske, 2015) mencionan que en la Edad Media, las universidades surgieron como instituciones dedicadas a la formación de sacerdotes y funcionarios públicos y que en este contexto, la formación docente se basaba en la transmisión de conocimientos teológicos y jurídicos, y los profesores eran expertos en estas disciplinas teniendo solamente una formación docente informal, e inespecífica para enseñar. En la Edad Moderna, las universidades se convirtieron en centros de investigación y enseñanza, y la formación docente comenzó a ser más formalizada. En este sentido, corresponde destacar que la Edad Moderna, que abarca aproximadamente desde el siglo XV hasta el XVIII, fue un período clave en la historia de la educación en el que se sentaron las bases para el desarrollo de la enseñanza tal como la conocemos hoy en día. Si bien la génesis de las universidades no siguió la misma dirección en todas partes, y estas corporaciones tuvieron rasgos distintos marcados por diferencias regionales (Chuaqui, 2002) poco a poco la preocupación por las prácticas de enseñanza se ha generalizado.

En el siglo XIX, la formación docente universitaria comenzó a ser más relevante. Las universidades crearon facultades de educación, y la formación docente se convirtió en una disciplina académica en sí misma. Se introdujeron programas de formación docente más

rigurosos, que incluían prácticas supervisadas en escuelas y una formación más sólida en pedagogía y didáctica.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, la formación docente universitaria experimentó cambios significativos. La enseñanza se centró cada vez más en la investigación y la innovación educativa, y se introdujeron nuevas teorías pedagógicas y metodologías de enseñanza. La formación docente se enfocó en el desarrollo de habilidades y competencias específicas para la enseñanza, y se promovió una enseñanza más inclusiva y diversa (Santos, 2007; Soto Arango, 2006; Marsiske, 2015; Morandi, 2014; Imbernón, 2011).

Este proceso de cambio de la formación docente universitaria se desarrolló de la mano de otro cambio importante: el pasaje de la universidad de élite a la universidad de masas. En el pasado, las universidades eran instituciones exclusivas para una élite privilegiada. La educación superior estaba reservada para un pequeño número de estudiantes que tenían la capacidad económica y social para acceder a ella. Las universidades eran instituciones elitistas que no estaban abiertas a la mayoría de la población pero con el paso del tiempo, la demanda de educación superior aumentó. Las sociedades modernas comenzaron a requerir una fuerza laboral más calificada, y la educación superior se convirtió en una necesidad para la mayoría de la población. Además, los movimientos sociales y políticos comenzaron a presionar por una educación más accesible y equitativa para todos (Brunner, 2012). Este proceso de democratización de la educación superior tuvo lugar en diferentes momentos y en diferentes países. En algunos casos, se produjo a través de la creación de nuevas universidades públicas, que estaban abiertas a una amplia gama de estudiantes. En otros casos, la democratización se produjo a través de la expansión de las universidades existentes y la creación de nuevos programas y disciplinas académicas.

En el CPRES Metropolitano, la UBA ha sido pionera en el desarrollo de carreras de formación docente, generando en 6 de sus facultades, desde el advenimiento democrático, propuestas que introducen temáticas pedagógicas en la profesionalización de los docentes. Dos de esas facultades transformaron las carreras en posgrados de especialización en docencia universitaria hacia la década del 2000 y en el año 2008 se propició la generación de un Congreso en docencia universitaria con una masiva participación amplificando significativamente el impacto del campo pedagógico para la formación universitaria en general. Universidades como la Nacional de Córdoba, Tucumán y la Plata, entre otras

universidades nacionales, incorporaron en los últimos veinte años carreras de especialización similares, haciendo posible un desarrollo cada vez más rico y significativo. En el año 2003 se creó la REDAPES red de posgrados en educación superior que reúne un conjunto de más de veinte carreras similares. En la actualidad, la universidad de masas es una realidad en Argentina. Las universidades públicas y también las de gestión privada han expandido sus programas de educación superior y han creado nuevas oportunidades para que un mayor número de estudiantes acceda a ellos.

En la actualidad, Argentina registra, al menos, 44 instituciones universitarias con 69 carreras de posgrado en docencia universitaria entre carreras de especialización y maestrías a las que se suman decenas de propuestas de profesorado universitarios (CONEAU, 2023).

### **El desafío de la enseñanza en la universidad**

A partir de las transformaciones de un escenario universitario que complejiza la tarea de enseñar con nuevas demandas y desafíos, las competencias docentes también resultan interpeladas. Una universidad que se masifica, que abre sus puertas a grupos sociales que históricamente quedaron excluidos, con los retos que plantea el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles para enfrentar las altas tasas de abandono, entre otros temas contemporáneos, obligan a problematizar la cuestión de los saberes, habilidades y disposiciones necesarios para afrontar la enseñanza en las universidades (Ceresani et al. 2018).

Levy (2022) señala una de las principales paradojas del sistema universitario: la universidad es un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente. En ese contexto, la autora sostiene que entender a la universidad como una comunidad educativa específica que plantea problemas pedagógicos particulares habilita nuevos debates sobre lo que sucede en las aulas (relación docente-estudiante) y las necesidades de profesionalización de las personas que trabajan como docentes universitarios.

Sin dudas, en los últimos años la formación docente universitaria se ha jerarquizado, la necesidad de formación permanente del profesorado aparece en la agenda de la política

educativa con mayor relevancia en las últimas décadas, el tema aparece en los lineamientos de organismos de acreditación internacional y en la investigación educativa. Muchas y diversas son las acciones que las instituciones de nivel superior llevan adelante para brindar herramientas a sus planteles docentes que favorezcan la introducción de mejoras en las tareas de enseñanza.

En Argentina es notoria la cantidad de propuestas de formación docente en diferentes formatos y modalidades destinadas a profesionales dedicados a la enseñanza como respuesta a la enorme cantidad de docentes sin formación pedagógica. Si bien gran parte de los profesores que hoy se encuentran trabajando en el nivel universitario poseen una importante experiencia acumulada en relación a la enseñanza y al aprendizaje de sus respectivas disciplinas, resulta cada vez más necesaria una instancia de formación que contribuya a la profesionalización del rol docente. La tarea de enseñar exige disponer de herramientas inherentes a la comunicación y problematización de ideas, juicios y reflexiones concernientes a la enseñanza, que no emergen del saber conceptual, sino que constituyen el conocimiento pedagógico, un conocimiento que resulta fundamental en la tarea de enseñar (Ceresani et al. 2018). Además, el cuerpo docente se enfrenta a nuevos desafíos: la digitalización y las tecnologías emergentes como realidad aumentada, virtual, inteligencia artificial que están interpelando al sistema educativo. Se expande la universidad en límites que ya no son las paredes de las aulas, lo que interpela y produce desafíos nunca antes pensados e imaginados en la docencia.

En esta investigación se toma como punto de partida la convicción de que ser docente en cualquier nivel del sistema educativo es una tarea compleja que exige mucho más que el conocimiento profundo del campo disciplinar. No alcanza con conocer y manejar sólidamente los contenidos, ni tampoco dictar una conferencia si esto no logra impactar de manera profunda a los estudiantes Levy (2022). Partimos de la convicción, basada en la evidencia, producto de multiplicidad de investigaciones en todo el mundo, de que la formación de docentes universitarios de carácter específico vinculada al campo pedagógico, didáctico y filosófico de la educación implica una formación sistematizada ineludible para afrontar mediante buenas prácticas de enseñanza, las necesidades que hoy plantea el entorno universitario y sus participantes.

### **La constitución del campo de la formación de docentes universitarios**

Desde una perspectiva teórica algunos pedagogos y pedagogas argentinas han sido prolíficos en los últimos 25 años, particularmente, en la producción de investigaciones y reflexiones acerca de la formación en docencia universitaria en nuestro país. Es por ello que el marco teórico conceptual que orienta la investigación se ancla en estas y otras investigaciones. Edelstein (2007) por ejemplo sitúa las prácticas de enseñanza como objeto de indagación en los procesos formativos, haciendo especial énfasis en las prácticas reflexivas como determinantes en los procesos de profesionalización de la docencia. Litwin (1997) investiga acerca de las configuraciones didácticas en clases universitarias, el constructo teórico de configuración didáctica permite enlazar tramas disciplinares con contenidos pedagógicos en la formación de los docentes, intersectando esferas de actividad diversa que en el aula universitaria confluyen en un mismo entorno. Esta interacción entre universos disciplinares diferentes es lo que sostienen la formación de docentes universitarios, generalmente provenientes de disciplinas y profesiones muy diferentes a la pedagogía, por lo que podemos considerar a esta formación de especialista en una especie de segunda profesión: la docencia.

Morandi (2014) sostiene que hasta hace no mucho tiempo atrás, enseñar en las universidades no requería ningún saber pedagógico específico. La transmisión en sentido reproductivo con recaudos epistemológicos suponía solo contar con los conocimientos específicos de una asignatura para poder enseñar en la universidad y hacerlo con solvencia. Las habilidades para la transmisión antaño dependían del dominio sobre el contenido, buena oratoria y en todo caso algún elemento adicional que el docente pudiera sumar, empatía, capacidad de escucha una buena organización del discurso entre otros. Grinsztajn et. al (2015) sostienen que una multiplicidad de acciones pedagógicas innovadoras hoy es posible con el aprovechamiento de nuevos medios, recursos y entornos que las tecnologías digitales han puesto a disposición de la enseñanza, y que podrían potenciar y enriquecerla. En consecuencia, formar profesionales para la docencia universitaria instala el compromiso inexcusable de reflexionar acerca de qué características debería asumir la enseñanza en el nivel superior en los nuevos contextos. La complejización del conocimiento y de los medios hoy disponibles para su adquisición además del avance de la pedagogía universitaria en el mundo y en nuestro país han instado a las instituciones universitarias argentinas a dotar de unas competencias específicas a quienes hoy cumplen tareas de enseñanza en la universidad. Asumiendo como sostienen Fachinetti Lembo (2022) un nuevo marco epistémico y una cultura profesional docente de carácter específico.

La construcción del saber pedagógico como uno de los objetivos de la formación de docentes universitarios ha sido abordado por Grinsztajn et al. (2015) donde se analiza al calor de los procesos de digitalización de la enseñanza e incorporación de tecnologías emergentes, de qué modo docentes universitarios formados en disciplinas muy diversas alcanzan mediante estrategias reflexivas y metacognitivas, el conocimiento pedagógico necesario para encarar procesos de cambio en sus propias prácticas docentes en la universidad.

Desde otros ámbitos se incorpora al marco teórico de la investigación los desarrollos de Zabalza (2007) sobre enseñanza universitaria, quien propone dimensionar al profesorado universitario desde una perspectiva de profesionalización entendiendo a la docencia como una profesión específica. Supone competencias y saberes, para los cuales se requiere una formación, asumiendo el practicum como una estrategia válida en estos procesos formativos. Imbernon Muñoz (2011) propone una diferenciación entre desarrollo profesional y formación del profesorado universitario, haciendo una disquisición interesante que contextualiza y le confiere marco político a las instancias formativas.

Por su parte, Bain (2007) ha desarrollado una importante investigación desde la Universidad de Valencia, a propósito de las buenas prácticas de los docentes universitarios lo que ayuda a revisar y pensar las propuestas para su formación desde su enfoque de aprendizaje crítico natural. Imbernon (2009) por su parte y siguiendo conceptualizaciones vinculadas a la formación docente y los procesos de investigación ya esgrimidas por Stenhouse (1981) promueve la investigación como un eje significativo para la formación del profesorado y sostiene que sin investigación no hay campo de conocimiento. Hay tradiciones y mecanismos más o menos probados que generan un status quo que no es favorable a la incorporación de innovaciones de acuerdo a necesidades contextuales. Así como lo sugería Stenhouse en 1987, la investigación es la base de la enseñanza lo que implica procesos reflexivos y metacognitivos de parte de los docentes. El conocimiento en la universidad se adquiere a partir de la investigación y desde la investigación se construye nuevo conocimiento, es por tanto un imperativo sostener el andamiaje pedagógico de la formación docente desde y con la investigación. Muchas veces las prácticas educativas universitarias no se sistematizan y sobre ellas no se encuentran espacios de reflexión, pero son esas prácticas las que conforman el corpus pedagógico en la universidad y es necesario un marco para su análisis crítico. Investigar sobre los efectos que la formación pedagógica genera en las prácticas habituales la generación de espacios reflexivos sistematizados. Una investigación analítica que en principio

pretende comprender procesos y resultados, sistematizar opiniones y experiencias. No se pretende descubrir leyes sino ampliar la comprensión y al hacerlo interpretar los hallazgos más significativos.

### **Las buenas prácticas de enseñanza**

Las buenas prácticas o buena enseñanza han adquirido un significado propio dentro del campo de la didáctica. La definición más citada pertenece a Fenstermacher (1989), quien considera que el uso del adjetivo "buena" [enseñanza] no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza no quiere decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, la palabra "buena" tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

Para Litwin (2012), la buena enseñanza se relaciona con

la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. [Se evidencia] una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento. (p. 219)

De acuerdo con Souto (1999) la buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos.

En palabras de Porta y Sarasa (2006):

La buena enseñanza es aquella cuyas prácticas docentes son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral, dándole más importancia al aprendizaje y al compromiso del profesor, que transmitir una serie de conceptos de manera lineal. (p.70)

En líneas generales las investigaciones concluyen que las buenas prácticas de enseñanza suelen ser estructuradas, variadas, dinámicas y darse en un buen ambiente de aula pero, además, muestran que los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables generan un espacio de análisis que nos permite vislumbrar aspectos de la docencia del Nivel Superior corridos de la mirada tecnocrática, y poco tenidos en cuenta en la práctica docente. La combinación entre la formación profesional y las cualidades personales (entre las que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión) surge en la narrativa de los estudiantes universitarios como característica insoslayable de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido académico (Bain, 2007; Blanco, 2009; Patiño, 2012; Aguirre, 2016). En este sentido, la buena enseñanza no atañe exclusivamente a una sólida formación académica y profesional, sino también a aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje. De la lectura de la bibliografía consultada es posible extraer varios puntos en común en torno al actuar de un buen docente desde la mirada de sus prácticas.

Un buen docente se caracteriza por:

- Ser claro, organizado, dinámico, utilizar diferentes estrategias de enseñanza, crear una atmósfera para favorecer el aprendizaje, plantear retos, motivar y enseñar con entusiasmo.
- Dominar ampliamente el tema o materia enseñada.
- Manejar adecuadamente los aspectos afectivos, interpersonales, éticos y no sólo los didácticos.
- Tener una actitud positiva hacia la docencia y sus alumnos; ser justo e imparcial, sentirse responsable del aprendizaje de sus alumnos; ser autocrítico de su labor, inspirar respeto y confianza, fomentar la discusión y el diálogo y, por sobre todo, tener vocación para enseñar.
- Tener como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos.

En suma, la experiencia profesional o formación profesional de los docentes incluye tres elementos fundamentales: el conocimiento que los profesores tienen de su disciplina, su manera de preparar sus clases y su manera de tratar a sus estudiantes (Bain, 2007).

A lo cual y, dado el atravesamiento tecnológico que encarna en la actualidad el ejercicio de la docencia, se incorporan algunas capacidades digitales docentes necesarias para garantizar que las prácticas de enseñanza en los nuevos entornos en las que se desarrollan posibiliten los aprendizajes profundos y significativos esperados en los y las estudiantes.

### **El caso de la Especialización en Docencia Universitaria**

La carrera de especialización se encuentra organizada en tres cuatrimestres ofreciendo las actividades curriculares de manera bimestral. Esta estructura de unidades de corta duración y sin correlatividades genera una propuesta curricular flexible que permite el ingreso de nuevos cursantes en cualquier momento del año.

La carrera se caracteriza por ofrecer un enfoque de la docencia universitaria basado en la reflexión-acción así, cobra especial importancia la construcción de los aprendizajes mediante sucesivas aproximaciones conceptuales y prácticas. Metodológicamente se priorizan las propuestas de seminarios ampliamente participativos que permitan al sujeto de aprendizaje ser el protagonista de las actividades de la clase.

Se espera que quienes se gradúen de la carrera estén en condiciones de integrar equipos docentes interdisciplinarios y de investigación para planificar, implementar y evaluar proyectos de mejora y calidad en la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior. Para ello, la carrera se estructura en actividades curriculares obligatorias, enmarcadas en tres áreas formativas y la Práctica Docente Supervisada (PDS).

El área del análisis del sistema universitario se compone por tres asignaturas que abordan la complejidad de la problemática universitaria en el marco de las políticas públicas para el sector. Por lo tanto, pretende promover la reflexión teórica y metodológica sobre el conocimiento de las políticas universitarias, las lógicas institucionales, que orientan el desempeño de los actores. Este eje pretende caracterizar el contexto en el que se desarrolla la práctica docente universitaria como un espacio estructurante que limita y a su vez posibilita ciertos modos de configurarla desde una cultura y organización particulares. Asimismo, contribuye a situar a la Universidad y al sistema universitario como una institución

histórico-social involucrada en los procesos de transformación social, cultural, económica y política.

El área de los fundamentos de la práctica docente universitaria integra los conocimientos y saberes que caracterizan el quehacer docente tanto desde una lógica de organización disciplinar como también desde las condiciones de las prácticas en las instituciones universitarias. Por este motivo se privilegian campos del saber que aportan categorías de análisis y reflexión, así como criterios para la intervención. Se desarrollan entonces los contenidos relacionados con la teoría curricular, pedagogía universitaria, las estrategias de enseñanza y modalidades de evaluación, las estrategias para la enseñanza en entornos virtuales, entre otros.

El área no estructurada está integrada por 3 (tres) asignaturas electivas. Cada materia electiva tendrá una carga horaria total mínima de 24 horas y su oferta se definirá anualmente en función de las exigencias curriculares, las demandas de sus cursantes, las temáticas emergentes que resulten relevantes, los intereses institucionales y la inclusión de temáticas novedosas para el campo de estudios, según el calendario académico y aportes de la comisión académica. Es importante destacar que la carrera se culmina con la presentación sin defensa oral de un trabajo final integrador.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación que se presenta en este trabajo se trata de un tipo de estudio de diseño descriptivo, de enfoque mixto y corte transversal.

El mismo tiene como propósito describir situaciones y eventos, es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga (Hernandez Sampieri, 2006).

La necesidad de utilizar los métodos mixtos responde a la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias.

Éstos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva. La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. El enfoque mixto de la investigación, implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema (Hernández Sampieri, 2014).

La temporalidad de una investigación refiere al tiempo durante el cual se recogen los datos. Se considera transversal la recolección de los datos que se hace en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia en un momento dado (Hernández Sampieri, 2014).

La unidad de análisis de esta investigación son cada uno de los profesores de la Universidad de Flores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria.

Si bien la investigación que se lleva adelante tiene previsto utilizar diferentes técnicas de recolección de datos (encuestas, observaciones y entrevistas), en esta ponencia se presentan los resultados de las encuestas realizadas. En fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009) que debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis. En este trabajo se ha optado por el cuestionario autoadministrado. Este cuestionario ha sido elaborado con Google Form y distribuido a través del correo electrónico entre marzo y septiembre de 2024 a cada uno de los profesores de la Universidad de Flores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria. El cuestionario ha sido organizado en 3 secciones. La primera sección trata sobre los datos sociodemográficos de los encuestados: género, edad, residencia, nivel educativo e inserción profesional. La segunda sección se refiere a la formación docente y los antecedentes en docencia universitaria. La tercera sección indaga en las percepciones sobre la enseñanza Universitaria e incluye indagaciones sobre el uso de tecnologías en las aulas universitarias y sobre el acompañamiento al estudiante. Por último, se indaga en los cambios y transformaciones de la formación docente pedagógica de la Especialización en docencia Universitaria en las propuestas de enseñanza.

## **Hipótesis**

La formación docente sistemática contribuye a la transformación de las prácticas de enseñanza de los profesores de la Universidad de Flores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria en el periodo 2023-2025.

## **Resultados**

La encuesta ha sido respondida por un total de 68 profesores de la Universidad de Flores que son, al mismo tiempo, estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria.

## **Datos sociodemográficos e inserción profesional**

El 85% de los encuestados se identifican con el género femenino y en su mayoría se trata de profesionales de ciencias humanas y sociales pero en lo que respecta a la edad, residencia actual y titulación se trata de una muestra heterogénea:

- En cuanto a la edad, el 32% de los docentes encuestados tienen entre 31 y 40 años, el 25% entre 41 y 50 años y el 22% entre 51 y 60 años. Solo el 13% tiene menos de 30 años y el 20% tiene más de 61 años.
- Respecto a la residencia de los encuestados, el 35% reside en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 26% en Neuquén, el 25% en Provincia de Buenos Aires y el 9% en Río Negro.
- En relación con su titulación, el 37% son psicólogo/as, el 18% son profesionales de ciencias de salud (nutricionistas, kinesiólogos, licenciados en producción de bioimágenes), el 9% son psicopedagogos, y, en menor medida, son contadores públicos, arquitectos, abogados, licenciados en actividad física y deporte, en ciencias de la educación, en filosofía y en sociología.

## **Antecedentes en docencia universitaria y formación docente pedagógica**

Sobre la experiencia docente de los encuestados en el nivel universitario, la modalidad de enseñanza donde se desempeñan y la formación docente, la muestra también es heterogénea:

- En cuanto a la experiencia profesional como docentes, de la encuesta surge que el 37% tiene menos de 3 años de experiencia, el 35% entre 4 y 8 años de experiencia y el 28% tiene más de 9 años de experiencia docente universitario.

- En relación con la modalidad de enseñanza, los docentes desarrollan la docencia en diferentes modalidades porque son docentes en más de una asignatura dentro de la Universidad. El 48.5% de los docentes desarrollan la docencia en modalidad presencial y en modalidad multimodal pero además el 40% de los encuestados se desempeñan en modalidad a distancia.
- Respecto de la formación docente, si bien todos los encuestados son estudiantes de la EDU, el 56% de ellos han realizado algún tipo de formación pedagógica además de la carrera de posgrado. Por ejemplo: tramos de formación pedagógica, cursos de formación docente, carrera docente, e incluso profesorado universitarios.

Los profesores que respondieron la encuesta se encuentran en distintas etapas de su formación como estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria. En términos esquemáticos, el 50% de ellos se encuentra finalizando la carrera, el 30% se encuentra a mitad de camino y el 20% iniciando. Los motivos por los cuales se inscribieron a la carrera han sido agrupados en 3 (tres) categorías:

- motivos ligados a una mirada instrumental de los saberes (se trata de aquellos profesionales que mencionan que se han inscripto a la carrera para adquirir herramientas pedagógicas y recursos tecnológicos);
- motivos ligados a la percepción de oportunidad institucional (se trata de los docentes que se sumaron a la carrera por indicación de las autoridades, interesados en obtener una titulación de posgrado y por las condiciones institucionales de cursada: modalidad a distancia y gratuidad); y
- motivos ligados a la vocación y compromiso con la tarea realizada (son los docentes que se inscribieron para mejorar sus propuestas de enseñanza con el objetivo de mejorar la calidad educativa).

### **Percepciones sobre la Enseñanza Universitaria**

Para empezar esta sección, se consultó a los encuestados, cuáles consideran que son las estrategias prevalentes en la enseñanza universitaria. El 73.5% seleccionó “la mixtura de estrategias: exposición dialogada, ejercitaciones, análisis de casos”; el 18% “estrategias activas” y solo el 4% “seleccionó las estrategias enunciativas mediante clases expositivas”.

Para conocer las percepciones de los encuestados sobre la enseñanza universitaria se pidió que seleccionen los 3 aspectos que consideren más importantes. Del análisis realizado surge lo siguiente:

- El 82% de los encuestados seleccionaron el desarrollo de habilidades críticas y analíticas como uno de los aspectos más importantes de la enseñanza universitaria.
- El 75% de los encuestados seleccionaron la capacidad de despertar interés y motivación en los estudiantes.
- El 68% de los encuestados seleccionaron la promoción de la autonomía y el pensamiento independiente.

En menor medida los entrevistados seleccionaron “la transmisión significativa de conocimientos y saberes” (54%), “la revisión curricular de la enseñanza” (19%) y “la evaluación” (17%).

Además, se consultó a los docentes encuestados cuáles consideran que son los 3 (tres) aspectos más importante de una buena práctica de enseñanza. Del análisis realizado surge que los tres aspectos considerados más importantes son los siguientes:

- “Cuando los estudiantes participan del proceso de aprendizaje en forma activa” (aspecto elegido por el 93% de los encuestados).
- “Cuando los estudiantes producen nuevos conocimientos y es posible identificarlos mediante su producción” (aspecto elegido por el 84% de los encuestados).
- “Cuando los docentes pueden integrar la teoría y la práctica en clase” (aspecto elegido por el 74% de los encuestados).

En menor medida, los docentes encuestados seleccionaron como aspectos importantes de las buenas prácticas de enseñanza; “Enseñar de manera innovadora” (53%); “Cuando los estudiantes interactúan entre sí” (53%); “Cuando el estudiante aprende” (40%); “Cuando todos los estudiantes aprenden el contenido” (28%), y “Cumplir con el programa” (21%).

En relación al uso de tecnologías en las aulas universitarias, se consultó a los docentes encuestados cuál era la frase más cercana a sus ideas. El 64% respondió que se identifica con la idea que expresa “el uso de la tecnologías en el aula universitaria mejora la experiencia de aprendizaje”; el 32% respondió que “El uso de la tecnología por sí misma no garantiza ni

atenta contra la enseñanza ni el aprendizaje”. Solo el 4% respondió que “El uso de la tecnologías en el aula universitaria es indiferente respecto de la experiencia de aprendizaje”. Ningún docente encuestado seleccionó la opción “el uso de la tecnologías en el aula universitaria atenta contra la experiencia de aprendizaje”.

También se consultó a los docentes sobre acompañamiento a los estudiantes. Puntualmente se consultó en qué medida llevan adelante el apoyo y retroalimentación a estudiantes en sus clases utilizando una escala de 1 a 3 (donde 1 es excepcionalmente y 3 frecuentemente):

- 53 de los 68 mencionaron que “frecuentemente” ofrecen espacios de consultas a través de foros, correos u otros canales y que dan respuesta regularmente.
- 52 de los 68 docentes encuestados indicaron que “frecuentemente” dedican tiempo a la retroalimentación después de las evaluaciones asegurándose que los estudiantes comprendan aciertos y errores.
- 50 de 68 docentes mencionaron que “frecuentemente” dejan a disposición materiales de apoyo para los estudiantes como hojas de ruta, guía de lectura, videos.

Solo 1 docente de los 68 docentes encuestados manifestó que “excepcionalmente” dedica tiempo a la retroalimentación, 2 respondieron que “excepcionalmente” ofrecen espacios de consulta y 5 mencionaron que “excepcionalmente” dejan a disposición materiales de apoyo para sus estudiantes.

Por último, se consultó a los docentes encuestados si consideran que cursar la Especialización en Docencia Universitaria en UFLO modificó sus estrategias de enseñanza y evaluación. La respuesta es categórica. El 91% respondió que sí. Los cambios y transformaciones en las estrategias de enseñanza y evaluación mencionados por los encuestados han sido agrupados en 3 (tres) categorías:

- cambios de orden reflexivo (se trata de aquellos profesionales que mencionan cambios vinculados a la manera de comprender la enseñanza y la evaluación y su relación con el aprendizaje);

- cambios operativos e instrumentales (se trata de aquellos docentes que identifican cambios relacionados con el saber técnico y la incorporación de herramientas y recursos digitales), y
- cambios de orden actitudinal (se refiere a los encuestados que destacan cambios vinculados con la maneras y los modos de entablar relación con los estudiantes).

En palabras de los encuestados estos son los impactos de la formación docente recibida en el contexto de la Especialización en docencia Universitaria:

- “Impacta en toda la práctica. Puedo lograr actividades innovadoras y repensar la dialéctica del proceso de aprendizaje de manera más productiva y con mayor protagonismo del estudiante generando más participación, reflexión y autonomía. El análisis de casos y resolución a partir de problemas me parece fundamental. Muy enriquecedor estos tiempos en EDU”.

(Profesora de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Sede Buenos Aires, Modalidad multimodal)

- “He modificado parcialmente mis estrategias de enseñanza, mediante el aporte de nuevas tecnologías y, también, mediante nuevas inclusiones de material didáctico para mantener y fomentar la atención y motivación en clase”.

(Profesora de las carreras de Lic. en Administración y Lic. en Diseño Gráfico, Sede Patagonia, Modalidad presencial y multimodal).

- “Mejorando el uso de TICs para la enseñanza y estrategias de Enseñanza Activas”.

(Profesora de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Modalidad distancia)

- “Utilizo mayormente el aprendizaje basado en problemas, reduje la exposición en las clases, comprendí la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y trato de aplicarlo desde mi lugar”.

(Profesora de la Escuela de Ciencias de la Salud, Sede Patagonia, Modalidad presencial)

- “Estoy más atenta a anticipar problemáticas; además busco y brindo mejor retroalimentación para guiar el proceso de aprendizaje”

(Profesora de la Lic. en Psicología, Sede Buenos Aires, Modalidad presencial)

## **Conclusiones**

El objetivo general de esta investigación es identificar los impactos pedagógicos de la formación adquirida en la EDU en la práctica de enseñanza de los profesionales que la cursan y se desempeñan como profesores en las carreras de grado de una universidad de gestión privada del CPRES Metropolitano en el periodo 2023-2025. Para ello, se distribuyó una encuesta semiestructurada y autoadministrada. En este trabajo se presentan avances de los resultados de este instrumento.

La información recolectada pone en valor la necesidad de promover espacios de metacognición para los equipos docentes que les permita reflexionar sobre su propia práctica y ajustar sus estrategias de enseñanza con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. La metacognición, que implica el conocimiento y concientización sobre los propios procesos de aprendizaje, se refleja en varios aspectos del estudio: el hecho de que el 91% de los docentes encuestados afirmara haber modificado sus estrategias de enseñanza tras cursar la Especialización en Docencia Universitaria es un ejemplo de metacognición aplicada. Estos cambios, especialmente los relacionados con la reflexión sobre la enseñanza y evaluación, muestran una toma de conciencia de su propia práctica pedagógica y un control consciente de las estrategias que emplean para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

De los resultados de las encuestas, se observa que originalmente muchos docentes se acercaron a la carrera por motivos ligados a una mirada instrumental de los saberes (para adquirir herramientas pedagógicas y recursos tecnológicos) y otro tanto porque identificaron una oportunidad institucional (modalidad a distancia y gratuidad) pero a medida que su formación en la especialización avanza, los docentes destacan cambios de orden reflexivo y actitudinal (vinculados a la manera de comprender la enseñanza y la evaluación y su relación con el aprendizaje y con la maneras y los modos de entablar relación con los estudiantes).

Para conocer las percepciones de los encuestados sobre la enseñanza universitaria se pidió que seleccionen los 3 aspectos que consideren más importantes. El 82% de los docentes destacó como prioridad el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes, mientras que el 68% valoró la promoción de la autonomía y el pensamiento independiente. Estas competencias metacognitivas son fundamentales para que los estudiantes aprendan a gestionar su propio proceso de aprendizaje, reflexionen sobre sus acciones y corrijan errores, habilidades que los docentes fomentan conscientemente a través de sus estrategias.

En resumen, la metacognición no solo se promueve en los estudiantes, sino que también es una herramienta clave para los docentes que reflexionan y mejoran sus prácticas para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Referencias bibliográficas.**

- Aguirre, J. y De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 3(3), 143-153.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1626/1620>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Barsky, O., y Corengia, A. (2017). La educación universitaria privada Argentina. *Debate Universitario*, 5, (10), 31-70.  
<https://debate.revistasuai.ar/index.php/debate/article/view/110>
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-145.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031008.pdf>
- Carañana, J. P. (2012). La misión de la universidad en la edad media. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34,(2).  
<https://www.redalyc.org/pdf/181/18126057001.pdf>
- Chasteauneuf, C. (2009). (chasteauneuf, 2009, en Sampieri, 2014, Metodología de la investigación p.217). Obtenido de [http://www.sageereference.com/casestudy/Article\\_n282.html](http://www.sageereference.com/casestudy/Article_n282.html)
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2023). *Carreras de posgrado de Argentina 2023*. Dirección de Desarrollo, Planeamiento y Relaciones Internacionales.  
<https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/Carreras-de-Posgrado-2023.pdf>

- Consejo Interuniversitario Nacional (2024). Ciclos de Complementación Curricular para Profesorados universitarios: Estado de situación. Recuperado 4 de octubre, 2024 de <http://www.cin.edu.ar/comisiones/>
- Chuaqui, J. B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062002000600001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062002000600001)
- Edelstein, G. (2007). Formarse para la enseñanza en las universidades aportes desde experiencia de posgrado. *Paidós Cuestiones de Educación Bs As*. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/29102?locale-attribute=es>
- Fachinetti Lembo, V. (2023). Levy, E., Morandi, G. (2022). Formación docente universitaria: un desafío postergado. Clacso. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 200-201. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.18>
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Grinsztajn, F., Sztajnberg R., Córdoba, M. y Miguez, M. (2015) Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria. *Revista REDU*, 3,(10). <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5457>
- Hernández, R. M., Orrego Cumpa, R., y Quiñones Rodríguez, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 6(2), 671-685. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Imbernón Muñoz, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Revista do Centro de Educação*, 36,(3), 387-395. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/248>
- Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones didácticas*. Paidós. [https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-Las\\_Configuraciones\\_Didacticas-Cap2.pdf](https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-Las_Configuraciones_Didacticas-Cap2.pdf)

- Lucarelli, E. (2007). Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Bs. As. Miño y Dávila.
- Martínez, K. y Torres, L. (2017). Estrategias que ayudan al docente universitario a conocer, apropiarse e implementar las TIC en el aula. Mesa de innovación. *Revista de Medios y Educación*, 50. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.11>
- Marsiske, R., (2015). La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación. *Universidades*, (65), 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37341213006.pdf>
- Martínez Valcárcel, N., Gregorio Cabellos, A. de, & Hervás Avilés, R. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana De Educación*, 58(2), 1–16. <https://doi.org/10.35362/rie5821443>
- Morandi, G. (2014) El campo de la Formación docente de profesores universitarios configuración histórica y perspectivas político académicas. En la experiencia interpelada Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. Morandi Ungaro coord. Editorial de la UNLP
- Muntaner Guasp, J. J., Medina, C. P., y Amengual, B. M. (2020). El Impacto de las Metodologías Activas en los Resultados Académicos. *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 24,(1). [doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.884](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.884)
- Otero, A. y Corica, A. (2015). Jóvenes y Educación Superior en Argentina. Evolución y tendencias. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Patiño, H. (2012) Educación humanística en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(36), 23-41.
- Pruzzo, V. (2012). La formación docente: una mirada sobre el Siglo XX. *Praxis Educativa*, 5(5), 40-58. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/214>
- Relancio, A. (2007). Las Universidades Medievales. *Revista Ciencia y Cultura en la Edad Media*, ACTAS VIII y X, Canarias, noviembre de 2007, ISBN: 84-8309-048-1.

- Santos, B. S. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.  
[https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf)
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.  
[https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Stenhouse\\_Unidad\\_4.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf)
- Soto Arango, D. (2006). La universidad Latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 113-136.  
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900806.pdf>
- Souto, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. de Camilioni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (Comps.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.  
<http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/1558>