



UTN.BA

FACULTAD  
REGIONAL  
BUENOS AIRES

TRABAJO FINAL INTEGRADOR  
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA

**Título:**

**“La relevancia de la formación en docencia  
universitaria y su relación con la calidad educativa”**

Autor: Fernando Joaquín D'Abundo

Buenos Aires – Agosto/2022

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
Niveles de Integración.....	6
Objetivos.....	6
Interrelación bibliográfica para la introducción.....	7
<b>DESARROLLO</b>	
<b>PRIMER NIVEL</b> .....	8
▪ La Didáctica en el nivel superior.....	8
▪ La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios.....	10
▪ La docencia como arte y ciencia. ....	11
▪ Programación docente. ....	13
▪ Estrategias de enseñanza en la Práctica Docente. ....	15
▪ Interrelación bibliográfica correspondiente al primer nivel. ....	20
<b>SEGUNDO NIVEL</b> .....	24
▪ Teorías psicológicas y su incidencia en las teorías actuales de la didáctica.....	24
▪ Teorías Asociacionistas. ....	25
▪ Teorías de la Gestalt. ....	25
▪ Teorías cognitivas. ....	26
▪ La evaluación y sus concepciones. ....	30
▪ El uso de las TIC en el proceso de evaluación de los alumnos. ....	33
▪ El paradigma tecnológico en la educación Universitaria. ....	34
▪ La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. ....	35
▪ Interrelación bibliográfica correspondiente al segundo nivel. ....	38
<b>TERCER NIVEL</b> .....	42
▪ Teoría del currículum. ....	42
▪ Tendencias en el currículum universitario. ....	44
▪ Programación del currículum. ....	47
▪ Formatos en el currículum universitario. ....	50
▪ Factores políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos.....	52
▪ Obstáculos en la carrera académica.....	53
▪ Expansión de los posgrados.....	55
▪ La formación de los estudiantes como posibles futuros docentes universitarios.....	56
▪ Los nuevos docentes universitarios y el acceso a los cargos. Devenir histórico.....	60
▪ Interrelación bibliográfica correspondiente al tercer nivel.....	62
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	67

## **Introducción**

En el presente trabajo se brindarán aproximaciones teóricas sobre la formación académica de los docentes universitarios y se reconocerá la relevancia de la formación pedagógica y didáctica como condición básica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se abordarán los elementos conceptuales que reconocen a la formación en docencia universitaria como un factor determinante para la calidad educativa y se analizará la incidencia de los factores políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos en dicho proceso formativo.

Uno de los objetivos del trabajo es sentar las bases teóricas de la temática propuesta y articular con los conceptos curriculares abordados en nueve de los seminarios de la Especialización en Docencia Universitaria; tales seminarios se encuentran subdivididos en tres niveles de integración.

En el primer nivel se emplearán los seminarios “Enseñanza, Formación y Práctica Docente”, “Didáctica Universitaria” y “Estrategias de Enseñanza”. Los tres seminarios pertenecen al eje pedagógico didáctico de la Especialización e integran un conjunto de conocimientos considerados elementales para un óptimo desempeño de los profesores en la docencia universitaria. El contenido de estos seminarios es clave para la adquisición de conocimientos pedagógicos – didácticos que posibiliten llevar a cabo estrategias de enseñanza adecuadas dentro de un contexto dado, permitiendo la buena práctica docente.

Según María Vidal Ledo y Ileana Morales, las buenas prácticas docentes pueden ser definidas como "las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo" o "un proceso de cambio que debe incidir en las formas de construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y en la transformación de la cultura escolar y docente" (2009,1).

En relación a la didáctica universitaria, Zabalza (2007) la define como un campo de conocimientos, investigaciones, propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso y menciona que el principal cometido de este campo es ayudar a revisar y reajustar propuestas

suficientemente fundamentadas para ir consolidándose como actuaciones pertinentes y efectivas. Por tales motivos reconoce a la didáctica como un campo clave para mejorar la calidad de la docencia en la universidad.

La complejidad de la problemática de la enseñanza, permite relacionar el campo de conocimientos y propuestas teóricas y prácticas propias de la didáctica con los contenidos del seminario “estrategias de enseñanza”; el propósito central de este seminario es favorecer la comprensión de diversas modalidades de estrategias de enseñanza, sus supuestos teóricos y metodológicos y la reflexión crítica sobre sus posibilidades de aplicación en el aula para el logro de aprendizajes significativos. Las distintas estrategias de enseñanza se conciben como una construcción metodológica del docente en el marco de procesos reflexivos y críticos y situados en contextos socioculturales específicos.

En el segundo nivel, se integrarán los contenidos de los seminarios “Evaluación de los Aprendizajes”, “Tecnología y Sistemas Multimediales Aplicados a La Enseñanza” y “Perspectivas Actuales de las Teorías del Aprendizaje”. Por sus características y por sus temáticas, los tres seminarios que integran el segundo nivel son importantes para complementar a los seminarios del primer nivel en la comprensión del tema de este trabajo.

El seminario de “Evaluación de los Aprendizajes” tiene como propósito el análisis del concepto de la evaluación en vinculación con el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Es importante que el docente universitario en primer lugar, sea capaz de reconocer y luego analizar los diferentes instrumentos de evaluación en función de su validez y confiabilidad para evaluar los diferentes tipos de aprendizaje. Se parte del supuesto que la evaluación responde a una concepción de enseñanza y tiene una vinculación directa con el tipo de aprendizaje que se espera evaluar.

Por otro lado, el seminario de “Tecnología y Sistemas Multimediales Aplicados a La Enseñanza”, tiene como propósito comprender el campo de estudio e investigación de las TIC, Internet en todos sus formatos, y sus posibilidades, con sus debates y controversias en la educación. En la actualidad es necesario que el docente comprenda el papel de la tecnología en la construcción del conocimiento y su relación con los conceptos de aprendizaje y enseñanza presencial y virtual. El docente debe desarrollar competencias digitales y ser capaz de analizar las diferentes tecnologías y utilizar aquellas que sean útiles para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El contenido del seminario “Perspectivas Actuales de las Teorías del Aprendizaje” es clave para que el docente universitario adquiriera conceptos básicos de la psicología y de la sociología que permitan lograr una mayor comprensión del proceso de aprendizaje y conocimiento acerca de las teorías del aprendizaje clásicas y las perspectivas actuales.

Los seminarios que forman parte del tercer nivel de este trabajo son “La Universidad en el Contexto Político, Social y Económico”, “La Universidad como Organización” y “Teoría y Diseño del Currículum Universitario”. Este nivel, está constituido por seminarios que colaboran accesoriamente para la comprensión de la temática propuesta, se trata de un nivel que permitirá la contextualización.

La temática del seminario “La Universidad en el contexto Político, Social y Económico”, permite que el docente analice a través de la bibliografía de autores representativos del campo de la educación superior, la realidad del entorno en el cual se encuentran inmersos. Es relevante que el docente sea capaz de situar a la universidad como una organización compleja, observando su devenir histórico, su evolución y sus principales problemáticas actuales dentro de un contexto político, económico y social.

El seminario “La Universidad como Organización” cuenta con una amplia temática que intenta brindar un abordaje comprensivo de la institución donde el docente universitario desarrolla o procura desarrollar su tarea. A continuación, se mencionan algunas temáticas de este seminario que guardan relación en gran medida con la propuesta del presente trabajo: La Universidad como corporación de docentes y de estudiantes, los grados académicos (la licencia docenti y la inceptio), el papel del azar en el acceso a cargos y la mercantilización de la universidad.

Por su lado, “Teoría y Diseño del Currículum Universitario” es un seminario que le posibilita al profesional universitario comprender, discernir y evaluar los diferentes enfoques y componentes curriculares, desde allí fundamentar propuestas institucionales, trayectos formativos, cátedras y clases acordes con el siglo XXI.

## **Niveles de integración**

### **Seminarios:**

#### **Nivel 1**

- Enseñanza, Formación y Práctica Docente
- Didáctica Universitaria
- Estrategias de Enseñanza

#### **Nivel 2**

- Evaluación de los Aprendizajes
- Tecnología y Sistemas Multimediales Aplicados a La Enseñanza
- Perspectivas Actuales de las Teorías del Aprendizaje

#### **Nivel 3**

- La Universidad en el Contexto Político, Social y Económico
- La Universidad como Organización
- Teoría y Diseño del Curriculum Universitario

## **Objetivos**

- Abordar elementos conceptuales y reconocer a la formación en docencia universitaria como un factor determinante para la calidad educativa.
- Reconocer la importancia de la formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios como condición básica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar cómo inciden los factores políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos en la formación académica de los profesores universitarios.
- Sentar las bases teóricas de la temática propuesta y articular con los conceptos curriculares abordados en los seminarios de la Especialización en Docencia Universitaria.

## **Interrelación Bibliográfica correspondiente a la Introducción**

Para la intrducción de este trabajo se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique, Ciudad de Buenos Aires.
- Vidal Ledo, M y Morales, I. (2009). *Buenas prácticas docentes*. Educación médica superior; 23 (1), 1 - 9.
- WEBER, M. (1980). *La ciencia como profesión en Ciencia y Política*. La nueva biblioteca. Centro Editor de América Latina,
- Zabalza, M.A. (2007). *La didáctica universitaria*. Bordón 59 (2-3), 489-509.
- Diaz Pérez, A Y Serra López, Luisa (2020). *Competencias digitales del docente universitario*. SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales, 2 (1), 105 - 125.

# Desarrollo

## PRIMER NIVEL DE INTEGRACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, para el primer nivel de integración de este trabajo se emplearán los seminarios “Enseñanza, Formación y Práctica Docente”, “Didáctica Universitaria” y “Estrategias de Enseñanza”.

Los temas que se considerarán para la integración en este nivel son la didáctica en el nivel superior, la relevancia de la formación pedagógica y didáctica del docente universitario para poder llevar a cabo prácticas eficientes asociadas a los procesos de calidad educativa, el debate sobre la práctica docente concebida como arte y/o ciencia, la programación docente y las estrategias de enseñanza.

### **La Didáctica en el nivel superior.**

La didáctica según Camilioni, Alicia (2007), “es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (p.22). La didáctica también es definida de una forma muy similar, por Edith Litwin, quien entiende a esta disciplina como una “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (Camilloni et. al, 1998). Luego de brindar esta definición, la autora hace hincapié en qué es lo que se comprende por prácticas de la enseñanza, basándose en las teorizaciones sobre el campo de la didáctica. Según la autora, las prácticas de la enseñanza constituyen una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones”.

La didáctica, según Camilioni, Alicia (2007), es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar



situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. En consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional.

La autora plantea que la didáctica renace cuando se comprende que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos, cuando se cree necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar, cuando se tiene el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores, cuando se entiende que para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza y cuando la reflexión acompaña sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar.

La didáctica de nivel superior es reconocida por Lucarelli, Elisa (s/f) como “una disciplina específica dentro del campo didáctico, es entendida como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria y de instituciones terciarias, desde donde se estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión”. Lucarelli describe a la didáctica de nivel superior como una actividad especializada que se orienta a la calidad de la enseñanza para consolidar programas que buscan el mejoramiento de la oferta en el nivel.

## **La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios.**

La formación didáctica para el ejercicio de la docencia en el nivel superior posibilita actuar de una manera eficaz y garantizar los procesos académicos en la Universidad, repercutiendo en la excelencia profesional y humana de sus egresados (Villalobos, 2008).

El profesor universitario debería contar con un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, virtudes y competencias esenciales para lograr un desempeño eficiente de la profesión, siendo un hecho que las cualidades personales del docente serán cada vez más consideradas como un requisito técnico indispensable. (Marín Sánchez, y Teruel Melero, 2004). Autores como Zabalza (2009) y Finkelstein (2017) exponen que para un gran número de profesores parecería que la formación teórica se liga al campo profesional de origen y que solo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente en este nivel.

Cabe destacar que algunos departamentos y/o universidades desarrollan diferentes planes de acompañamiento, para que la incorporación del docente novel sea satisfactoria, tanto para él como para la institución. Estos planes suponen, en la etapa inicial de su carrera profesional, el conocimiento de la institución, de su cultura, etc. y asumir progresivamente diversas responsabilidades propias del personal docente e investigador. (Mas Torelló, 2011). Otros trabajos han expuesto que los alumnos demandan ciertas competencias y capacidades docentes centradas fundamentalmente en las características de formación del profesor, concretamente en la capacitación pedagógica, representada en cualidades como motivador, didáctico, buen transmisor, claro y ordenado (Marín Sánchez, y Teruel Melero, 2004).

Las universidades están inmersas en profundos procesos de cambio, generando nuevas demandas sobre estas instituciones y sobre el profesorado universitario.

En la docencia se iría abandonando el histórico papel del profesor reproductor de conocimiento y pasarían a ser orientadores del aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes deben adquirir conocimientos, pero especialmente deben saberlos buscar, procesar y aplicar. Para poder llevar a cabo estos cambios y este desafío profesional con éxito, resulta incuestionable que la formación pedagógica de los profesores es un elemento clave (Mas Torelló, 2011).

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los

estudiantes. En este sentido, el fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, mediante la incorporación de otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente. (Finkelstein, 2017). De este modo, la formación del docente universitario debe entenderse como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional a partir de una reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño dentro de un ambiente académico participativo, equitativo, dialógico y democrático (Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, 2008).

Noguera (2001), refiere que un gran número de profesores universitarios prefieren ser reconocidos por su profesión de base que, como profesores de estas disciplinas, y le atribuyen poco valor, a cualquier reflexión sobre la formación de los estudiantes que no esté vinculada a la experiencia en su área de conocimiento específico. Estos docentes, consideran que con el dominio de la ciencia es suficiente y se centran en el contenido de la enseñanza, dejando olvidada la dimensión de la formación de la didáctica. En relación a esto último, Sánchez y García -Varcárcel (2001) resaltan que la falta de formación específica como profesor universitario se suple repitiendo el esquema recibido de sus propios profesores. Zabalza (2009) encuentra contradictorio considerar necesaria la formación pedagógica del docente en todos los niveles de enseñanza, excepto en la universidad. En línea con esto en el texto “Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior” se señala que: La educación universitaria actual, exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza para responder a las nuevas exigencias de formación de los alumnos, incluso más en los sistemas actuales que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior (UNESCO, 1998, 9).

### **La docencia como arte y ciencia.**

La docencia es una actividad compleja y por tal motivo resulta difícil poder catalogarla de una forma única; en este sentido Woods (1996) refiere que la enseñanza desafía cualquier forma única que pretenda encasillarla. Una gran cantidad de docentes universitarios piensan que la docencia únicamente es arte; autores como Woods (1996) y Zabalza (2009), consideran que en parte es arte y ciencia como tantas otras profesiones y consideran que entender a la docencia universitaria solo como un arte termina siendo negativo para la profesionalización del profesor en este nivel de enseñanza. El conocimiento

científico le permite al docente evidenciar y justificar sus acciones en relación a la práctica, accediendo a información, explicaciones e instrumentos intelectuales que le permiten comprender la acción social, para delinear y resolver problemas. La ciencia ha hecho importantes contribuciones para la comprensión de la enseñanza y en relación a esto, Zabalza (2009) refiere que “los avances de la investigación didáctica en pedagogía y psicología, en nuevas tecnologías, en ámbitos como la cognición y la memoria, el desarrollo del lenguaje, las emociones, la auto-eficacia, el manejo de nuevos recursos técnicos, la gestión de las condiciones de aprendizaje, etcétera, permiten contar con algunas certezas suficientemente avaladas como para recomponer un mapa de secuencias operativas fundamentadas”. Es fundamental que el docente universitario muestre interés en adquirir conocimientos sobre estos avances por su importancia para poder llevar a cabo una buena práctica. Pensar que la docencia tiene una parte científica no significa llegar al extremo de creer que hay que ejercer a través de leyes rigurosas que ofrezcan un alto nivel de predictibilidad y control (esto sería imposible debido a que hay una gran cantidad de circunstancias que exigen ejercer la docencia con cierta flexibilidad), es solo considerar la necesidad de la formación y de la actualización pedagógica, tener conocimientos necesarios para la programación de la enseñanza en la universidad y contar con los conocimientos científicos actuales para llevar a cabo la práctica docente.

Es necesario pregonar por la profesionalización de la docencia universitaria y por tal razón es fundamental que los docentes se formen en cuestiones pedagógicas y didácticas, ya que no alcanza con los conocimientos propios de un campo disciplinar. Considerar a la docencia sólo como arte, es sostener que las prácticas del profesor son variadas e imprevisibles, que dependen solo del criterio personal y que no hay teoría ni doctrina, que el profesor no lleva una planificación de su actividad y que todo lo que realiza en el aula va surgiendo en relación a la inspiración que surge en ese momento. Considerar a la docencia sólo como un arte, le quitaría importancia al conocimiento de las formas de enseñanza más efectivas porque cada artista, en este caso cada docente, es libre de ejercer según su estilo personal, sus formas, sus métodos los cuales emplea de una u otra forma basándose solo en sus experiencias.

## **Programación docente.**

La programación docente es un instrumento que le proporciona pautas al profesor para el desempeño de su práctica profesional siendo un elemento importante y necesario para articular una enseñanza de calidad. Constituye el puente entre lo que se considera que debe ser la educación y aquello que realmente puede llegar a ser, siendo un eslabón imprescindible para la puesta en práctica de las diversas propuestas educativas (Feldman, 2001). En relación a la programación, Mattos, Luis A (1972), plantea que es un proceso práctico operativo racional que le da garantías, seguridades y progresión a la vida del docente y que necesita cierta dosis de flexibilidad. La calidad educativa está íntimamente ligada a la programación docente, en la medida que posibilita la formulación de propuestas didácticas adaptables a las complejas y cambiantes circunstancias en las que se desarrolla la acción educativa. El foco de la calidad se sitúa en el proceso reflexivo y autónomo de toma de decisiones que compromete a los profesores, debido a que son quienes mejor conocen la realidad en la que se asienta la tarea cotidiana (Feldman, 2001). Para el docente es relevante tomar como referencia tanto el plan de estudios actual de una carrera universitaria como el programa de la asignatura en la que se desempeña. Conocer el plan de estudios de la carrera suele ser útil para distinguir cuáles son las asignaturas que los alumnos ya han cursado y así poder trabajar con los conocimientos adquiridos previamente. También es relevante conocer cuáles son las asignaturas que se complementan en el mismo año del plan de estudio para relacionar los nuevos conceptos y poder realizar una integración, impulsando al aprendizaje significativo. Utilizar el programa de la asignatura puede ser útil para planificar cada una de las clases en relación a los contenidos de cada unidad.

En la primera clase de una cursada, es conveniente destinar un tiempo a la presentación del programa de la asignatura para que los estudiantes puedan organizarse desde el inicio; por ello, es importante que el programa contenga las metas, los objetivos, los contenidos y la bibliografía seleccionada para cada unidad de estudio. Uno de los objetivos de los docentes de una asignatura con respecto a la programación debe ser conformar un programa que también contenga actividades relacionadas a los temas de cada unidad, debido a que esto puede servir para que los estudiantes trabajen diariamente resolviendo tareas allí plasmadas. Una actividad que resulta favorable para lograr un aprendizaje significativo de los contenidos por parte de los estudiantes, es la autoevaluación al finalizar cada unidad. La misma promueve a corroborar lo aprendido con los objetivos formulados en cada unidad y así, poder fundamentar desde los contenidos de una unidad determinada dando solución a un problema

motivador.

Para aquellas unidades que requieren de conocimientos previos en asignaturas de articulación vertical (del año anterior), es interesante proponer una guía de revisión temática específica y un cuestionario para que los estudiantes respondan, sin intención de obtener una nota conceptual, sino para obtener un diagnóstico cognitivo. Esto favorece la consolidación del concepto previo para continuar con el abordaje bibliográfico nuevo. Estas propuestas pueden ser útiles para que el programa además de organizar la actividad académica de los estudiantes se utilice también, para promover la mejor apropiación de los contenidos y compromiso para un aprendizaje activo. Por otro lado, es relevante hacer mención acerca de la evaluación o la sistematización post activa para la autoevaluación de los docentes y poder realizar así, modificaciones para futuras clases.

En línea con los aspectos de la programación docente, Michel Saint - Onge (1997) en su libro *¿Yo explico, pero ellos aprenden?*, desarrolla la enseñanza y al referirse al planeamiento del docente lo divide en distintas fases. En primer lugar, menciona a la fase preactiva, en segundo lugar, a la fase activa, la cual guarda relación con el desarrollo de la clase y por último a la fase post activa para evaluar estos circuitos.

Los docentes al planificar establecen una relación profunda, creativa y dinámica con la disciplina, el autor señala una “relación didáctica” la que se da entre el docente y la asignatura, también menciona a una “relación de estudio” que es la que compete al estudiante con la materia, y en tercer lugar describe una “relación de mediación” entre el docente y el alumno. Refiere que el docente al reestructurar su asignatura lo hace en relación a sus saberes y a su experiencia; a través de los años y el estudio de la disciplina el profesor va vitalizando su relación con la asignatura y va realizando modificaciones en la misma.

A medida que se va desarrollando la clase, la interacción con los alumnos puede servir para realizar ajustes tanto en la planificación o en la elección de los temas a desarrollar en el futuro.

Los aportes de Michel Saint - Onge (1997) están íntimamente ligados al quehacer diario de los docentes

## **Estrategias de enseñanza en la Práctica Docente.**

La actividad docente, según Carbonero (2011), no debe basarse exclusivamente en un solo estilo de enseñanza, sino que la acción educativa debe ser flexible y dinámica, atendiendo a la diversidad del alumnado y a los estilos de aprendizaje, utilizando una serie de pautas de actuación docente que contribuyan a mejorar el clima de aula. Es sumamente relevante que el docente universitario sea capaz de crear un clima propicio para la participación activa del estudiante; se debería dejar de lado la enseñanza centrada en el docente y estimular la participación de los alumnos mediante debates, luego de una pregunta disparadora o mediante la realización de actividades a través de las cuales el estudiante construya significado activamente, relacionando la información nueva con los conocimientos previos.

En cuanto a esto último, Rue (2007) plantea que el aprendizaje centrado en el alumno implica un mayor nivel de compromiso y trabajo de este, favoreciendo la autonomía y generando competencias para el aprender a aprender en colaboración con los compañeros. Esto genera un rol protagónico, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y autónomo. Según Zabalza (2007), permite desarrollar en el estudiante habilidades de orden superior, como son: la colaboración y el autoaprendizaje entre otras cuestiones, demandadas por la sociedad del conocimiento y útiles no tan sólo para la vida académica sino también para la profesional.

El docente debe poner el foco en que el aprendizaje sea significativo; según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), se debe procurar que el alumno relacione la información nueva con el conocimiento previo, trabajando sobre la estructura cognitiva ya existente e intentando producir un cambio cognitivo.

Cabe destacar lo mencionado por Amieva (2001), en relación a la enseñanza de un tema nuevo; la autora, en su texto “Clases expositivas que favorecen la comprensión” refiere que el estudiante podrá tener una mejor comprensión si esa temática nueva se presenta considerando su contexto, en el cual se advierta que hay aspectos del tema que conoce o que al menos posee algunos conocimientos y/o experiencias que le permitirán comprenderlo.

Durante las clases expositivas, Amieva (2001) determina que también es posible crear un contexto a través de algunas actividades: En primer lugar, invitando a los alumnos a compartir por medio

de preguntas disparadoras sus conocimientos previos, en relación con temas, conceptos, teorías, situaciones problemáticas abordadas anteriormente en otras materias de la carrera, logrando así, que los estudiantes puedan retomar esos conocimientos y emplearlos para aproximarse a uno nuevo. Esto guarda relación con la utilización de los organizadores previos como estrategia de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Los organizadores previos se elaboran con ideas o conceptos de mayor nivel de inclusión o generalidad, los cuales servirán de anclaje para asimilar los conceptos relevantes del material de aprendizaje y se caracterizan por ser un material breve y abstracto, ser un material introductorio de una nueva unidad o curso, ofrecer a los estudiantes una estructura de la nueva información y estimular a los estudiantes a transferir y a aplicar lo que ya conocen.

En segundo lugar, utilizando la indagación directa, realizando preguntas concretas de esos conocimientos. Posteriormente, ejemplificando, tratando de lograr una mayor comprensión sobre lo que se expone. Por último, realizando el relato en voz alta de aquello que los estudiantes piensan o se cuestionan acerca del tema. Como docente se debe interpretar lo que probablemente los estudiantes se planteen mientras participan de la clase.

En línea con esto, Bur (2005), argumenta que la clase expositiva cuenta con elementos espontáneos donde proceso y contenido no están preestablecidos y se pueden detectar dos tipos de estrategias por parte de los docentes en relación al manejo de las clases: una, encaminada a planificar y producir el discurso de acuerdo con la capacidad de comprensión de los estudiantes mediante la contextualización de las explicaciones, la estructuración de las mismas en secuencias lógicas o la disminución de la intensidad informativa, mediante recursos tales como las recapitulaciones, los ejemplos, etc. Estas estrategias docentes, conviven con otras dirigidas a generar el interés y la “buena disposición” de los estudiantes, tales como ciertas estrategias de distanciamiento o de aproximación, siempre en relación con la distancia existente entre docente y alumnos.

En este sentido, los autores Tarabay Yunes y León Salazar (2004) mencionan que, en la Clase Magistral, refiriendo que todo discurso contiene una dimensión retórica que se encamina, por vía de la argumentación, hacia el convencimiento o persuasión del receptor. Todo aquello que se dice o se escribe con fines pedagógicos, implica un mensaje persuasivo, convincente, o al menos el docente lo realiza con tal intención. Además, exponer, fundamentar, motivar, justificar, defender, así como recomendar lecturas, artículos periodísticos, revistas y libros, constituyen una labor argumentativa. Con sus



argumentos el orador trata de conseguir la adhesión de los oyentes a sus ideas que, por el mero hecho de argumentarlas, busca excluir otras ideas alternativas que el orador quiere compartir para llegar a un acuerdo sobre la tesis que expone.

Al exponer un tema, el profesor debe prestar atención a ciertos momentos donde los estudiantes suelen presentar mayor dificultad en la comprensión, para poner en marcha estrategias de “ajustes” que permitan resolver con éxito una situación problemática. Para tal fin, el docente deberá llevar a cabo simultáneamente con el desarrollo conceptual planificado, una serie de razonamientos inductivos y deductivos que suponen función de control y supervisión de la cognición y función de monitoreo de los propios recursos cognitivos.

Durante la clase expositiva, los alumnos pueden ser invitados a participar en la creación del conocimiento, para esto se debe proponer el dialogismo e intercambio, relacionado a una metodología constructivista e intentando no solo convencer o persuadir al intelecto sino provocar una adhesión de carácter mixto.

Para lograr que el aprendizaje sea significativo se debe hacer hincapié en crear un clima del aula positivo, para lograrlo, según Ríos (2010) es importante mantener un trato respetuoso y cordial hacia los estudiantes, manejar las situaciones de comportamientos irregulares, manifestar buena disposición para resolver dudas con voluntad y actitud positiva, promover la participación activa en todo momento, motivar y connotar positivamente luego de cada intervención. La metodología de la clase y la evaluación de los aprendizajes utilizada, además de las acciones y decisiones que se tomen, también influyen en el tipo de clima percibido por los estudiantes, por tal razón es conveniente invertir tiempo para organizar previamente el contenido de la clase, pensando en la mejor forma de llegar con los contenidos a los alumnos proponiendo actividades grupales que los lleven a intercambiar ideas y puestas en común sobre alguna temática.

Partiendo de algún contenido abordado por los alumnos previamente, es imprescindible proponer espacios de intercambio, con el propósito de promover la participación activa, profundizando en el contenido y reflexionando sobre la temática propuesta. Es fundamental que el profesor se mantenga abierto al diálogo con los estudiantes, mostrando humildad e interés por el acto educativo. En este sentido, Paulo Freire (2002) en la sexta carta, refiere que en este intercambio está la posibilidad de descubrir al otro, evitando que la transmisión de conocimientos se vuelva bancaria, sin comunicación y

sin participación del estudiante, ya que el conocimiento incluye a la comunicación como espacio de aprendizaje.

Resulta imprescindible que el docente realice en el aula un trabajo de observación continua sobre el alumnado, poniendo énfasis en la identificación de las necesidades particulares de cada uno de ellos para poder considerarlas y optar así, por la mejor estrategia didáctica. En el quehacer diario, a la hora de transmitir los contenidos previamente seleccionados, el docente debe tener cierta flexibilidad, debido a la heterogeneidad de los grupos y los distintos tiempos de aprendizaje de cada estudiante. La flexibilidad del docente guarda relación con la posibilidad de adaptar sus comportamientos a las cambiantes e impredecibles situaciones de enseñanza y de aprendizaje. En concordancia con esto, Hargreaves (1980) refiere que el sistema educativo debería permitir al docente cierta flexibilidad y no limitar su creatividad, posibilitando cierta autonomía dentro del aula.

La experiencia y el conocimiento disciplinar, posibilitan que un profesor pueda ensayar distintas opciones en la explicación de un tema ante las dificultades de comprensión de los alumnos, podrá ensayar nuevos caminos o vías de ingreso al problema sin insistir con un tipo de explicación o ejemplo ante dificultades o inconvenientes propios de las clases, lo cual guarda relación con la “flexibilidad de pensamiento” del docente. En correspondencia con esto, Carr (1989) refiere que la enseñanza es una actividad más práctica que técnica que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan a los docentes a formular juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera sus valores educativos generales.

Por otro lado, en su texto “Compendio de didáctica general”, Mattos, Luiz A (1972), resalta la importancia de estudiar cuidadosamente las condiciones en las que se encuentran los alumnos, tanto al inicio como en las sucesivas etapas de desarrollo de una cursada. La realización de un diagnóstico al iniciar un curso tiene como objetivo conocer ciertos gustos, intereses y conocimientos previos de los alumnos para poder seleccionar mejor los recursos y la metodología didáctica que se emplea en la clase. En su práctica, el docente debe esforzarse por encontrar la mejor forma para motivar a los estudiantes e inspirarlos, creando un clima oportuno para el aprendizaje significativo.

Para trabajar sobre este principio social es importante fomentar el trabajo en equipo, plantear debates, abrir espacios de intercambio en foros y distintas estrategias que promuevan la participación activa de los estudiantes. Para trabajar el principio motivacional es fundamental hacerlos participar en tomas de decisiones, incluir actividades de su interés, lúdicas, etc.

El contexto socio económico de los alumnos de cada universidad Argentina es diferente, por tal motivo es conveniente que los docentes sean conocedores del territorio de la Universidad en la que dictan clases; Si se toma el ejemplo de las nuevas Universidades del conurbano Bonaerense y más precisamente el ejemplo en la *Universidad Nacional Arturo Jauretche* de Florencio Varela, un gran porcentaje de alumnos pertenecen a familias de bajos recursos económicos y quizás, son la primera generación de universitarios; el mensaje de Freire resulta inspirador sobre todo si se tiene en cuenta el contexto socio económico de los estudiantes de dicha universidad. El material bibliográfico de Freire inspira al docente a trabajar con entusiasmo en el proceso de enseñanza, en pos de la libertad de los alumnos, siendo optimista, transmitiendo interés y pasión al enseñar. Freire señala que el profesor debe educar para generar así, un cambio social en busca de un mundo más justo, comprendiendo que aquel que tiene la posibilidad de estudiar también tendrá la posibilidad de progresar socialmente y tener un futuro más prometedor. En línea con esto, Trend (1995), refiere que la finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad. Otro aspecto a destacar en las cartas de Freire, es acerca de la coherencia que debe coexistir entre el discurso del docente y su accionar. En primera instancia para ser coherente con el discurso, el docente debe poseer un profundo conocimiento de la materia que dicta y trasladar ese conocimiento fuera del aula en su práctica profesional. Sería una incoherencia por parte de los profesores universitarios motivar a los estudiantes para que se formen de manera continua, estudien y se mantengan informados sin cumplir con esa condición, sin preparar la asignatura, sin programar, etc. El docente debe generar credibilidad, los estudiantes deben ver a un profesor autocrítico, que vive la profesión más allá de una simple actividad laboral. La coherencia pedagógica se describe como la relación que existe entre el rol del docente y la práctica profesional, dentro y fuera del aula. El profesor que trata de articular su pensamiento y su vida no solo es un ejemplo vital para los estudiantes, sino que además los hace pensar, crear conocimiento, los hace críticos y fortalece la relación docente – alumno. (Hernández, 2014).

Resulta relevante hacer mención acerca de la autoridad que el docente debe poseer dentro del aula, Freire diferencia la autoridad del autoritarismo, destacando que el docente debe tener autoridad mostrando seguridad, presencia y poder frente al alumnado. Los comportamientos del docente siempre deben ser correctos desde lo pedagógico, humano, científico y político, sosteniendo un respeto mutuo con el estudiante.

## **Interrelación bibliográfica correspondiente al Primer Nivel.**

Para definir a la Didáctica en el nivel superior y comprenderla como una disciplina específica dentro del campo didáctico se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Camilloni, Alicia, et. al. (1998). Corrientes didácticas contemporáneas. Argentina. Paidós. Capítulo 4: El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, por Edith Litwin.
- Camilioni Alicia, et. al. (2007). El saber didáctico. Justificación de la didáctica. Buenos Aires. Argentina. Paidós. Capítulo 1: Justificación de la didáctica.
- Lucarelli, E. (s/f) La Didáctica de Nivel Superior. Ficha de cátedra. UBA.

Para dar a comprender la relevancia de la formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios en pos de lograr un desempeño eficiente de la profesión se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? configurando redes en el Mercosur. *Integración y conocimiento*, 1(6),148-163. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17138/27657>
- Marín Sánchez, M. y Teruel Melero, M. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas de su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,18(2), 137-151. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418209>

- Mas Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(3), 195-211. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Noguera Arrom, Joana. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. Revista Bordón, 53 (2), 269-277.
- Sánchez Gómez, M.C. y Garcia- Valcarcel, A. (2001). La función docente del profesorado universitario. Bordón, 53(4), 581-595.
- UNESCO. (1998). Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Educación superior y sociedad, 9(2), 115-123.
- Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades UDAL* (39), 3-20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312911002>
- Zabalza, M.A. Ser profesor universitario hoy. (2009). La cuestión Universitaria,5, 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

Para comprender el debate y las distintas miradas sobre la docencia como arte y como ciencia se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Woods, Peter. Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Paidós, Barcelona, 1ra ed. (1996).
- Zabalza, M.A. Ser profesor universitario hoy. (2009). La cuestión Universitaria,5, 69-81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>

Para brindar conocimiento teórico sobre la Programación docente y su relación con la calidad educativa se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. (1era ed.) Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mattos, Luis A. de. (1972). Compendio de didáctica general. Buenos aires. Kapelusz.
- Saint - Onge, Michel. (1997). Yo explico, pero ELLOS... ¿aprenden? Bilbao: Mensajero.

Para dar a conocer diferentes estrategias de enseñanza y recursos disponibles que el docente universitario puede emplear en su práctica, con el fin mejorar la formación de los estudiantes se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Amieva, Rita (2001). “Clases expositivas que favorecen la comprensión”. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bur, Félix Ricardo (2005). “La clase expositiva del profesor: aspectos discursivos y relación con indicadores de funcionamiento metacognitivo”. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carbonero, Miguel Á.; Martín- Antón, Luis J.; Reoyo, Natalia. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. European Journal of Education and Psychology, vol. 4, núm. 2, diciembre, 133-142 Editorial CENFINT, Almería, España.
- Carr, W. (1989) Puede ser científica la investigación educativa. Investigación en la escuela. n 7. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9151>

- Díaz Barriga, F y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2a.ed.). México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Freire, Paulo. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. (1ra ed.). Siglo veintiuno.
- Hargreaves, D. (1980) The occupational culture of teachers en P. WOODS. (ed.) Teacher strategies: Explorations in the sociology of the School, 125 -148 (Londres, Croom Helm).
- Hernández, Magaly. (2014) Coherencia pedagógica y práctica docente en la educación superior. Universidad militar nueva granada. Disponible en: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/12935/Coherencia%20pedag%F3gica%20y%20%20pr%Elctica%20docente%20en%20la%20educaci%F3n%20superior%20version%20final.pdf;jsessionid=019EA5D52112C78E34A36E978AA6E1F9?sequence=1>
- Mattos, Luis A. de. (1972). Compendio de didáctica general. Buenos aires. Kapelusz.
- Ríos M., Daniel; Bozzo B., Nino; Marchant M., Jorge; Fernández S., Paulina. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XL, núm. 3-4, pp. 105-126.
- Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior. Madrid, España: Narcea.
- Tarabay Y. y León Salazar, A. (2004). La Argumentación en la Clase Magistral. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,9, 35 - 47.

- Trend, D. (1995). *The Crisis of Meaning in Culture and Education* \. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Zabalza, M.A. La didáctica universitaria. (2007). *Bordón* 59 (2-3), 489-509.

## **SEGUNDO NIVEL DE INTEGRACIÓN**

En el segundo nivel de integración se emplearán los seminarios de “Evaluación de los Aprendizajes”, “Tecnología y Sistemas Multimediales Aplicados a La Enseñanza” y “Perspectivas Actuales de las Teorías del Aprendizaje”. Estos tres seminarios complementan a los del *primer nivel de integración* para la comprensión de este trabajo, ya que presentan diversos aspectos que son relevantes dentro de la formación académica actual del docente universitario.

### **Teorías psicológicas y su incidencia en las teorías actuales de la didáctica.**

Es necesario que el docente universitario tenga conocimiento sobre las distintas teorías psicológicas, ya que las mismas inciden sobre las teorías de enseñanza y si bien muchas de estas teorías, tales como las de Piaget, no fueron específicamente elaboradas para tal fin, sirven de base teórica. En cambio, otras como la teoría de instrucción de Bruner, el modelo de organizadores previos de Ausubel, la teoría de la facilitación del aprendizaje de Rogers y estudios sobre la memoria, estudian específicamente el aprendizaje. Otras teorías psicológicas dieron lugar a transformaciones didácticas como por ejemplo la teoría asociacionista, la cual sirvió de base a la metodología de instrucción programada y a las máquinas de enseñar.

El docente dispone de un marco teórico rico, complejo, diversificado y en algunos casos contradictorio. (Avolio de Cols, 2006)

En la primera mitad del siglo XX, comienzan a aparecer las teorías del aprendizaje



propriadamente dichas. Estas se pueden clasificar en dos grandes grupos según la manera de enfocar, comprender y explicar el proceso de aprendizaje. Por un lado, se encuentran las teorías asociacionistas desarrolladas en los Estados Unidos por su precursor Watson y por el otro las estructuralistas desarrolladas en Europa.

### **Teorías Asociacionistas.**

Según las teorías asociacionistas, el conocimiento y el aprendizaje constituyen un proceso mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas. La conducta humana, según esta teoría, puede ser en última instancia reducida a asociaciones entre estímulos y respuestas y el aprendizaje consiste en un proceso de creación de nuevas asociaciones y nuevas conexiones y de organización de estas conexiones en sistemas. A estas teorías se las denomina “de caja negra” haciendo referencia a la caja negra del avión la cual permanece blindada y secreta; no se investigan los procesos internos del sujeto que aprende, solo interesa la influencia de los hechos ambientales en la determinación y predicción de la conducta. Según esta postura los aprendizajes previos sirven de prerrequisito para un aprendizaje nuevo. Otra característica es que concibe al todo como la suma de las partes, es decir que una conducta compleja es la suma de conductas simples; las respuestas se construyen gradualmente mediante la acumulación de tentativas. Los autores que pertenecen a este enfoque, niegan o consideran imposible el estudio de los estados y los procesos mentales. (Avolio de Cols, 2006)

### **Teorías de la Gestalt.**

Este grupo de teorías que tuvieron como pionero a Wertheimer, se iniciaron en Europa en la primera mitad del siglo XX al igual que las asociacionistas; sostienen que los procesos internos del sujeto que aprende intervienen durante el aprendizaje y postulan que las condiciones externas no provocan directamente el cambio en el alumno, sino que la influencia exterior es mediatizada por los esquemas internos del sujeto.

Esta postura psicológica fue denominada de la Gestalt debido a que esta palabra en alemán significa estructura, forma, configuración, figura, por la importancia que le da a la configuración, a la estructura o a la forma en la experiencia.

Los investigadores denominaron insight a una conducta perspicaz que se da de forma repentina y en la cual el individuo logra reunir elementos que estaban separados, comprender la situación y encontrar la solución a un problema, mediante una serie ordenada de respuestas apropiadas. Si bien el insight se da de forma repentina, el análisis de la situación puede llevar un largo tiempo. Una vez que el problema es resuelto satisfactoriamente esta conducta podrá ser utilizada en situaciones similares.

El postulado fundamental de la psicología de la gestalt es “el todo es más que la suma de las partes”, considera que la estructura o globalidad constituye la unidad mínima de análisis para el estudio de los procesos mentales. La estructura tiene un significado que no se puede dividir en elementos más simples. (Avolio de Cols, 2006)

## **Teorías cognitivas.**

Las teorías cognitivas tienen lugar a partir de las dos teorías que se describieron anteriormente y procuran descubrir qué sucede cuando el ser humano se sitúa y organiza su mundo. Según Camilioni et al (2007), los desarrollos de psicología cognitiva brindan un fundamento muy importante a la didáctica, permitiendo “comprender mejor los procesos de aprendizaje, del pensamiento y la comprensión. Las relaciones entre memoria y comprensión y la organización del conocimiento ofrece información indispensable para la orientación y la guía de los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (p. 28).

Entre sus referentes se pueden encontrar distintos investigadores: Pertenecientes a la primera revolución cognitiva y en relación a la teoría de la GESTALT en Europa se pueden mencionar los aportes de Piaget y Vygotsky. Por otro lado, en Estados Unidos y en relación con las teorías asociacionistas se originan las “*Teorías de procesamiento de la información*” y partiendo de estas últimas se destacan las investigaciones de Bruner y Ausubel.

Las diferencias entre las teorías cognitivas europeas y las de Estados Unidos radican,

principalmente en los supuestos en que se basan; mientras en Estados Unidos responden a una tradición empirista y a un modelo asociacionista del aprendizaje, en Europa responden más a una tradición racionalista y a un modelo constructivista del aprendizaje y del conocimiento.

La psicología cognitiva rescata los procesos mentales como objeto de estudio científico y a diferencia del asociacionismo en su esquema entre el estímulo y la respuesta se interpone la estructura cognitiva del sujeto (ideas, imágenes, símbolos, lenguajes, esquemas, etc.). Estos procesos internos explican la conducta y el pensamiento humano. La psicología cognitiva puso el foco en el estudio de la actividad mental y comparaba el cerebro humano con la computadora, adoptando el modo computacional de procesar la información como modelo para entender el funcionamiento mental del hombre. El sujeto no es un ser pasivo que se limita a percibir a través de sus sentidos, sino un procesador activo de información que puede manipular de acuerdo con sus representaciones, creencias y expectativas.

Entre los elementos estructurales internos que median entre el estímulo y la respuesta del sujeto describen al registro sensorial, la memoria de corto y la memoria de largo plazo, la cual constituye la reserva organizada de información.

La memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada, se pueden recordar cierta cantidad de elementos nuevos durante un breve periodo de tiempo, pasado ese tiempo, se debe repetir mecánicamente para que no se olvide o establecer relaciones con otro tipo de información. La memoria a largo plazo sería como la memoria permanente de una computadora, para que la información pase a formar parte de esta, es necesario procesarla, mantenerla durante un periodo de tiempo y otorgarle algún tipo de plan para archivarla.

Según esta postura, se puede lograr que gran cantidad de información pase a formar parte de la memoria a largo plazo mejorando las estrategias para mantenerla en la mente y lo nuevo se relacione con la información que ya se posee. Teniendo en cuenta este conocimiento, surgen algunas sugerencias para el maestro como por ejemplo no sobrecargar el sistema cognitivo del alumno presentando gran cantidad de datos nuevos, enseñarle a establecer nexos entre el material nuevo y lo que ya conoce, procurar que el alumno disponga en su memoria a largo plazo de conocimiento organizado debido a que mientras más estructurado sea el conocimiento previo, mejor se podrá recuperar, facilitando así la asimilación y procesamiento de la información nueva.

Bruner propone una segunda revolución cognitiva, manifestando que estas teorías no permiten explicar estados como creer, desear, pretender o captar un significado, refiere que se debe poner el

foco en la importancia de lo cultural y de la construcción de significados por parte del ser humano. Los seres humanos a diferencia de las máquinas despliegan sus conductas en secuencias recursivas, no lineales y la información procesada está determinada por la dinámica de la esfera personal y social. También deberían incluirse los factores afectivo emocionales y sociales para explicar el funcionamiento intelectual.

Bruner destaca el proceso de conocimiento más que el producto, refiere que el conocimiento es elaborado activamente por el alumno, enfatizó el aprendizaje por descubrimiento. En el proceso de descubrimiento el alumno aprenderá los conceptos básicos y también los modos de conocer la ciencia. Propuso como principal objetivo de la enseñanza que el alumno “aprendiera a aprender”. Bruner refiere que el proceso activo de aprendizaje por parte del alumno no puede ser aislado y destaca al docente como guía y facilitador, incluyendo el término “*andamiaje*” del docente, el cual hace referencia a un modelo de enseñanza que favorece el aprendizaje del estudiante.

Por su lado, Ausubel incorpora el concepto de “*organizador previo*” el cual se refiere a un concepto relevante que aporta conocimientos que deben ser aprendidos, pero parte de aquellos que ya han sido adquiridos con anterioridad. El organizador previo le permitirá al docente incorporar nuevos conceptos partiendo de conocimientos ya adquiridos y que forman parte de la estructura cognoscitiva del estudiante.

Ausubel también destaca la diferencia entre el “*aprendizaje memorístico y el significativo*”, el alcance de uno u otro dependerá del nivel de integración de los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva ya existente. Si los nuevos conocimientos no logran ser integrados y relacionados con los ya existentes el tipo de aprendizaje que se alcanzará será solo memorístico. En cambio, cuando se establecen relaciones entre los conocimientos existentes y los nuevos conceptos y estos últimos logran integrarse y reorganizar la estructura cognitiva del sujeto, se considera que se establece un aprendizaje significativo.

Piaget es otro de los autores que ha realizado valiosos aportes; destaca que, a partir del proceso de aprendizaje, a través de un proceso espiralado en el que participa activamente el educando se logran consolidar estructuras cognitivas que van incrementando su complejidad. Refiere que la evolución cognitiva se da por etapas y estas a su vez varían de acuerdo a la edad y tipo de pensamiento con el cual el sujeto puede operar; para lograr que un aprendizaje sea adecuado es necesario que las propuestas educativas sean conforme al desarrollo intelectual del alumno.

Piaget considera que el desarrollo intelectual ocurre a partir de la reestructuración de las bases

cognitivas y no del acopio de contenidos, en este sentido coincide con Bruner y Ausubel.

Este autor menciona dos procesos que ocurren de forma integrada y son importantes en la formación de las estructuras cognitivas; por un lado, el proceso de asimilación que consiste en la integración de conceptos nuevos a la estructura preexistente a partir de la interacción con la realidad y por otro el proceso de acomodación consiste en el cambio de las estructuras preexistentes a partir de los nuevos conceptos integrados.

Piaget refiere que ciertas situaciones que no pueden ser resueltas con las estructuras cognitivas actuales del sujeto generan “conflictos cognitivos” los cuales son fundamentales para alcanzar el desarrollo intelectual, también destaca la importancia de “revalorizar el error” el mismo brindará información acerca del proceso llevado a cabo por el alumno y de esta manera pueden identificarse cuales son los obstáculos presentes y factibles formas de superarlos.

Desde su mirada Piaget menciona que el contexto social puede influir en el desarrollo cognitivo, pero no es un factor determinante, sino que todo depende de la actitud del estudiante, el aprendizaje parte del interior con la continua interacción con el ambiente. (Avolio de Cols, 2006)

Por su parte, Vygotsky puso el foco en la importancia que presenta el contexto social durante el proceso de aprendizaje. Considera que la relación con otros individuos genera un contexto que posibilita el desarrollo del pensamiento y la adquisición de nuevas estructuras cognitivas; menciona que el aprendizaje se encuentra íntimamente ligado con la cultura y que el proceso de aprendizaje parte de la reconstrucción, resignificación e internalización de esta. Además, destaca dos conceptos, por un lado, la “influencia social” y por el otro la “influencia de la interacción social”. Describe al primero de estos como aquella influencia que el contexto social ejerce sobre el desarrollo del educando y al segundo como aquella influencia que genera la misma interacción que se da con otros sujetos, desde el inicio de la vida.

Otro concepto al que da origen Vygotsky es el de “zona de desarrollo próximo”, y también es en relación al proceso de aprendizaje. Describe que todo sujeto presenta un nivel de “desarrollo real” y podrá resolver por si solo determinados conflictos o problemas, pero también es posible plantear un nivel de “desarrollo potencial” en el cual requiere de otro individuo para la resolución de un problema. La distancia entre los dos niveles de desarrollo es lo que el autor denomina como zona de desarrollo próximo y en la cual puede intervenir el docente como guía, para lograr convertir el desarrollo que antes era potencial en un desarrollo real. (Avolio de Cols, 2006).

## **La evaluación y sus concepciones.**

La evaluación, según Santos Guerra, M.A. (1998) puede ser concebida como medición o como comprensión y condicionar el proceso de enseñanza y aprendizaje dependiendo de cómo se la comprenda.

El autor realiza una descripción sobre ambas y refiere que la evaluación concebida como medición, consiste en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se lleva a cabo a través de pruebas estandarizadas, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. De este modo, la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social. Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos.

En relación a esto Anijovich (2011) reconoce a este tipo de evaluaciones con el nombre de “evaluación sumativa” y refiere que se las utiliza para medir lo que los alumnos saben, demuestra si alcanzaron los estándares establecidos y determina una especie de ranking entre ellos. Su propósito es certificar cuánto aprendió cada uno. Este tipo de evaluaciones se llevan a cabo al finalizar una unidad, curso o programa y en general, se trata de exámenes que reflejan lo aprendido durante ese tiempo. Los estudiantes, por su parte, obtienen un puntaje o nota promedio como resultado de las diferentes tareas y actividades en cada materia o asignatura.

A diferencia de esta concepción, Santos Guerra, M.A. (1998), refiere que la evaluación vista desde la perspectiva de la comprensión, es entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño, y la aplicación de instrumentos, la interpretación de los resultados etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. En este caso, la evaluación no es un momento final del proceso en el que se comprueba cuáles han sido los resultados del trabajo. Es un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

La diversidad de medios a través de los cuales se recogen datos de la realidad afecta no solo a los alumnos sino a todos los elementos del sistema y al contexto en el que se realiza la acción educativa. El análisis recoge evidencias de la realidad y del mismo se derivan medidas que no solo afectan a los alumnos sino a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Continuando con la descripción que realiza Santos Guerra, M A (1998) sobre la evaluación vista desde la comprensión, Anijovich (2011) describe a la evaluación formativa, refiriendo que este tipo de evaluación, ofrece información a los docentes con la intención de que puedan modificar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes, al tiempo que brinda retroalimentaciones para que los alumnos mejoren sus procesos de adquisición de conocimientos. Los docentes utilizan de manera sistemática las informaciones que revelan sobre sus alumnos, comprenden el contexto en el cual están inmersos y ofrecen retroalimentaciones a los estudiantes. Se enfatiza en la utilización de la evaluación como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los estudiantes. Se centra en el rol del estudiante como eje articulador entre la evaluación y el aprendizaje. Los alumnos, a su vez, emplean, la información, la relacionan con sus conocimientos previos y la utilizan para su nuevo aprendizaje. En este enfoque, monitorean lo que están aprendiendo e intentan dar cuenta de los errores para, posteriormente, realizar ajustes. Los docentes utilizan este tipo de evaluación en el aula como un medio para que sus alumnos desarrollen, practiquen y se sientan cómodos con la reflexión acerca de su propio aprendizaje.

Por su parte, los autores Sally Brown y Angela Glasner (2003) mencionan que si bien la evaluación es diferenciada en formativa y sumativa y generalmente se las suele ver como opuestas, ambas presentan la misma finalidad. Ninguna forma de evaluación es exclusivamente sumativa o formativa. Por ejemplo, una evaluación considerada como sumativa, puede proporcionar a los estudiantes un feedback realista de lo que deberían hacer para conseguir una mayor calificación y también un feedback formativo que contemple ciertas cuestiones que el alumno debe mejorar, por ejemplo, la falta de profundidad en las respuestas, redacción, ortografía, prolijidad de la presentación etc.

Dentro de la concepción de la evaluación formativa, Anijovich (2018), considera a la retroalimentación como un eje fundamental. El concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería en sistemas y se lo reconoce como aquella información que tiene algún impacto que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan de un punto a otro y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito y pueden de este modo modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo.

En el campo educativo, Anijovich (2018) entiende a la retroalimentación como un intercambio sistemático, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o un grupo de ellos con el

objetivo de ayudar a estos últimos a desarrollar conciencia metacognitiva y una autorregulación de su aprendizaje, posibilitando que progresivamente se constituyan como aprendices autónomos. La retroalimentación también puede llevarse a cabo entre pares y en los procesos de autoevaluación.

Es fundamental que la retroalimentación sea comprendida por los estudiantes para que a partir de la misma puedan realizar acciones de mejora de sus trabajos, para esto se requiere que los docentes las ofrezcan en un lenguaje claro y accesible. Quien emite el mensaje, debe brindarlo en un nivel de lenguaje verbal y no verbal adecuado para su receptor y crear un contexto físico y emocional apropiado para que el mensaje impacte en la dirección deseada.

Cabe aclarar que, según Santos Guerra, M A. (1998), la utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición y esto en gran medida, guarda relación con la existencia de una sociedad meritocrática en la que es lógica la existencia de un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta los resultados y las calificaciones.

Entre los distintos instrumentos de evaluación, Camilloni (1998) diferencia por un lado a las llamadas "pruebas objetivas", diseñadas a partir del programa de investigación científica del conductismo, con una serie de especificaciones técnicas importantes en cuanto a la construcción de ítems y al análisis e interpretación de resultados y por otro lado a las denominadas "pruebas subjetivas" o también conocidas como "tradicionales" en las que, a diferencia de las pruebas objetivas que sólo admiten una única respuesta correcta, se aceptan diferentes niveles de calidad de respuesta. En este último campo, las normas técnicas desarrolladas han apuntado a mejorar la construcción, la administración y la interpretación de los resultados, con el propósito de mejorar también la confiabilidad y la validez de las pruebas subjetivas.

Los docentes deben contar con un grado de libertad equivalente tanto para la elaboración de su programación didáctica como para diseñar y administrar su programa de evaluación, de otro modo, la evaluación no cumpliría otra función que la de servir de control y como resultado podrían verse minimizados sus posibles efectos positivos de mejoramiento de los procesos y de los resultados de esos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La actitud del docente frente a la evaluación, según Camilloni (1998), debe ser abierta,



coincidiendo con su teoría de la enseñanza. Si el docente considera que la enseñanza debe desarrollarse de forma bidireccional y que el alumno debe tener un rol activo, protagónico, construir significado y desarrollar su capacidad de pensar, de la misma forma en el proceso de evaluación el alumno debería poder encontrar un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva. Dentro de una concepción educativa en la cual cobra importancia la capacidad de producción personal del alumno, el docente debe escoger instrumentos de evaluación que guarden coherencia con esa postura. La evaluación es un recurso indispensable tanto para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza como el de aprendizaje. En palabras de Sally Brown y Angela Glasner (2003) una buena evaluación trata de describir, lo que está bajo discusión, valorar, remediar, los errores y deficiencias.

### **El uso de las TIC en el proceso de evaluación de los alumnos.**

La evaluación es una instancia donde el alumno debe aprender; para que esto suceda el proceso de evaluación debe estar vinculado con el de enseñanza y el de aprendizaje. Por tal motivo es fundamental que el docente universitario vea a la evaluación como un proceso integral y sea capaz de seleccionar distintos instrumentos de evaluación en función de su validez y confiabilidad para evaluar los diferentes tipos de aprendizajes.

Rodríguez Conde (2005) refiere que la tecnología puede ser una herramienta útil en los aspectos más mecánicos del proceso de evaluación y aunque se intuye una gran potencialidad en estos medios, es necesario que existan criterios pedagógicos explícitos que guíen su aplicabilidad. La evaluación formativa constituye una estrategia eficaz para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, disminuyendo la variabilidad entre ellos y fomentando, al mismo tiempo, una formación de calidad. Anijovich y González (2011) en su libro titulado *Evaluar para aprender*, mencionan que “La evaluación formativa es un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar. La información que se busca tiene relación con las representaciones mentales del alumno y con las estrategias que utiliza para lograr un resultado. Lo averiguado incluye los errores porque estos dan cuenta de las comprensiones, de las confusiones, de lo incompleto tanto de las representaciones como de las estrategias que el alumno emplea. Identificar y comprender las ideas

previas, sean ingenuas, correctas, incompletas, etc., como también los errores que los alumnos traen al aula es una valiosa información para los docentes. Por medio de ella, reconocen aquello que aparece como un obstáculo para que los alumnos realicen sus tareas y, al mismo tiempo, los docentes pueden diseñar las estrategias más adecuadas que ayudarán a superarlo. El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (p.10).

El uso de las TIC puede cumplir un papel relevante durante el proceso de evaluación formativa debido a que su flexibilidad para aplicar diferentes instrumentos permite que la evaluación pueda ser variada y adaptada al contexto y a las necesidades de los alumnos, siendo un importante recurso para el profesor cuya competencia en el uso de las TIC será crucial en aras a dar calidad al proceso comunicativo (Salinas, 2004).

## **El paradigma tecnológico en la educación Universitaria.**

Se puede hacer mención al concepto de paradigma de Kunh (1971), de “un modelo o patrón aceptado” (p. 51), debido a que, en la educación universitaria de hoy en día, según López de la Madrid (2013):

Existe una gran resistencia al cambio por parte de los profesores, generada por la desconfianza en las posibilidades de la tecnología para elevar la calidad educativa, sobre todo en lo referente al desplazamiento de la centralidad del docente hacia el alumno. En este sentido se refleja la falta de comprensión en cuanto a los conceptos de aprendizaje autogestivo, constructivismo y aprendizaje significativo, ya que en todos ellos el docente es sumamente importante para alcanzar los objetivos de aprendizaje (p. 4).

Desde la perspectiva de Shapley, K. *et al.* (2010) los factores que más influyen para una adecuada integración tecnológica en el aula son: la percepción positiva que tienen los docentes sobre los posibles aportes de la tecnología en el aula; el uso cotidiano que hacen de esta tecnología dentro y fuera del campo laboral y la habilidad en su manejo.

La actual revolución tecnológica genera las condiciones para el surgimiento de un nuevo paradigma: el paradigma tecnológico, el cual, según Castells (1999) “ayuda a organizar la esencia de

la transformación tecnológica actual en su interacción con la economía y la sociedad” ( p. 104). Por lo tanto, está justificado introducir este paradigma en la educación aun sabiendo que es una tarea compleja debido a que la aceptación significa también rechazar o modificar lo que se venía realizando. Esto podría explicar porque algunos docentes muestran resistencia al cambio tecnológico. Por la misma razón, los profesores cuyos paradigmas no se ven afectados o pueden convivir con el nuevo, se encontrarán motivados. (Guzmán Games y López Aguilar, 2016).

### **La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC.**

En relación a la formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC, Fainholc (2015), refiere que “El profesor es un formador que centra su trabajo en el estudiante, desafío que le demanda la implementación de actividades de aprendizaje que promueva el desarrollo del trabajo autónomo y reflexivo. Su foco es propiciar el procesamiento activo y cuestionador para la construcción de conocimiento propio de modo situado y compartido” (p. 4). Para los autores Hernández & Díaz (2015), el aprendizaje situado es “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para atenderlo epistemológicamente y afirmar nuevamente en la realidad de conocimientos aplicados”. El aprendizaje situado no es una estrategia que inicia inmediatamente con los contenidos, sino que tiene como inicio a la *realidad*, esa realidad ayudara que los contenidos teóricos o reflexivos estén contextualizados y tengan un significado concreto y útil, teniendo un alcance inmediato en la vida diaria del sujeto. En este sentido, el Aprendizaje Situado es una estrategia formativa que une la educación con la realidad. La utilización de las TIC en el aula tanto para la enseñanza y el aprendizaje como para la evaluación formativa y sumativa puede ser beneficiosa de modo que puede ser vista como una estrategia que se corresponde con un constructivismo integral que busca formar personas desde y para la realidad pero que también busca y pone en juego diferentes tipos de aprendizajes, significativo y colaborativo, haciendo posible que los contenidos se conviertan en competencias. Las oportunidades de promover prácticas de integración de las TIC en el contexto de las actividades de aprendizaje pueden resultar beneficiosa ante las necesidades de aprender mejor de los estudiantes”.

López de la Madrid (2013), refiere que la formación de los profesores Universitarios en el uso académico de las TICs, es considerada uno de los factores fundamentales para elevar la calidad

educativa, asimismo Salinas (2004) plantea que es fundamental en los procesos de innovación. Las demandas formativas de los estudiantes Universitarios del siglo XXI de acuerdo con lo esbozado por Pérez (2010) difieren de las requeridas hace apenas veinte o treinta años, debido a que se presentan tiempos de cambio y los actuales estudiantes pertenecen a una nueva era a la que suele llamarse sociedad de la información o era de la Informática y las Telecomunicaciones. En relación a esto, la designación que Prensky (2001, p. 5) les otorga a los estudiantes del momento es la de “Nativos Digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “Lengua Digital”. Por otro lado, este autor denomina “Inmigrantes Digitales” a los que, obligados por la necesidad de estar al día, han tenido que formarse con toda celeridad en ello.

Por tales motivos es indispensable que los profesores cuenten con una formación en TIC conforme a los lineamientos de los modelos educativos emergentes y a las demandas formativas actuales. (López de la Madrid, 2013). Es fundamental que logren desarrollar competencias digitales, las cuales según Di Carlo (2011) son un conjunto de habilidades instrumentales de nivel superior que se evidencian en el contexto y permiten al individuo resolver problemas o situaciones cotidianas. Los docentes que no tengan orientación e instrucción en el uso de la tecnología únicamente podrán utilizarla para emplear las mismas técnicas y estrategias en lugar de mejorar los enfoques de aprendizaje.

Retomando el concepto de competencias digitales, autores como Castañeda y Adell (2018) lo definen como “un constructo complejo y holístico en el que se consideran algunos componentes claves que tienen que ver con el desempeño tecnológico, comunicativo y de tratamiento de la información. También con la alfabetización digital y con los criterios pedagógico- didácticos con los que el profesorado actúa a la hora de integrar las TIC de manera efectiva en una materia concreta atendiendo a las implicaciones que acarrearán esas tecnologías para la formación digital”.

El sistema educativo se encuentra en constante cambio, por ello el profesor universitario conforme a lo expresado por Salinas (1998) debe actualizarse de manera continua en su campo de estudio, asimismo debe atender las posibles innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación. El gran avance de estas Tecnologías y el uso de Internet por millones de personas en todo el mundo, facilitaron el acceso y la manipulación de grandes volúmenes de información, originando lo que se conoce con el nombre de Sociedad de la Información. Esto ha permitido el desarrollo de un nuevo espacio en el cual se llevan a

cabo enormes cantidades de transacciones que van desde el simple intercambio de información, hasta la realización de distintas actividades. Esta serie de posibilidades y aplicaciones en diferentes ámbitos, se ha convertido en una poderosa fuente de crecimiento económico e incrementos en la productividad, en especial en los países desarrollados, así como, en una estrategia de progreso de los países en vía de desarrollo. (Sánchez-Torres, González-Zabala y Sánchez Muñoz, 2012). Es primordial que los profesores puedan desarrollar nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio, como también la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo. (Salinas, 2004)

Según lo referido por Salinas (1998) desde la mirada del constructivismo, el docente debe actuar como guía y facilitador, orientando a los alumnos y permitiendo que se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje; se encuentran disponibles una gran cantidad de herramientas de información y comunicación que pueden ser útiles para mejorar la calidad educativa en la universidad.

Por su parte, Davini (2016) refiere que los enfoques y prácticas educativas no son estáticas, sino que se transforman y se renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances del conocimiento especializado y de la experiencia. Hoy en día, la vida de las personas de diferentes edades y de distintas clases sociales está de alguna manera rodeada y atravesada por las TICs, por ejemplo: a través de la conexión a internet, mediante el uso de dispositivos tecnológicos integrando redes, estableciendo vínculos, colaborando, estudiando. En cuanto a esto, Castells (1999) denomina al actual momento histórico como “sociedad red” (p. 148), en relación al impacto que han tenido las Nuevas Tecnologías en ámbitos de la vida del ser humano como la comunicación, el entretenimiento, economía, producciones culturales y la educación. Se puede hacer referencia entonces, que uno de los retos más relevantes para los profesores en la actualidad es reconocer y capturar estas tendencias de la sociedad para diseñar propuestas didácticas que se apoyen en ellas y así, potenciar el proceso de enseñanza. (De Luca, 2020).

En línea con esto Fainholc (2000) menciona que “la Tecnología Apropriada y Crítica tiene en cuenta el contexto sociocultural y los actores en que se realizará la intervención educativa tratando que los medios seleccionados y combinados sean los más apropiados y pertinentes a esa realidad comenzando a reconocer en el ámbito de la tecnología educativa a las prácticas pedagógicas como prácticas sociales. Los pilares en que se sustenta esta T.E. es el enfoque sistémico- holista, las teorías constructivistas, cognitivistas e interactivas del aprendizaje y de la enseñanza, y la sociología de las

comunicaciones sociales y de las tecnologías de la información –TIC- en contextos que sintetizan lo global y lo local”.

### **Interrelación bibliográfica correspondiente al Segundo Nivel.**

Para brindar conocimiento sobre las distintas teorías psicológicas, teniendo presente que las mismas inciden sobre las teorías de enseñanza se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Avolio de Cols, S. (2006). Teorías del aprendizaje y tarea del aula.
- Bruner, Jerome (1966): *Hacia un teoría de la instrucción*, México, UTEHA.
- Camilioni Alicia, et. al. (2007). El saber didáctico. Justificación de la didáctica. Buenos Aires. Argentina. Paidós. Capítulo 1: Justificación de la didáctica.

Para abordar las diversas concepciones de la evaluación se ha empleado la siguiente bibliografía:

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Ciudad de Buenos Aires. Aique.
- Anijovich, Rebeca, et. al. (2018) “La retroalimentación en la evaluación”, en: ANIJOVICH, Rebeca. La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.
- Brown, Sally y Glasner, Angela. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Madrid. Narcea.
- Camilloni, Alicia. Et, al. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Ira. Edición, PAIDÓS.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1998). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Ed. Magisterio del Río de La Plata.

Para brindar información sobre el uso de las TIC en el proceso de evaluación de los alumnos, el paradigma tecnológico en la educación Universitaria y la formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC se ha empleado la siguiente bibliografía:

El uso de las TIC en el proceso de evaluación de los alumnos.

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Ciudad de Buenos Aires. Aique.
- Rodríguez Conde, M. (2005). *Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 6, núm. 2, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Salinas Jesús. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 1 - No.1

El paradigma tecnológico en la educación Universitaria.

- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía Sociedad y Cultura*. La sociedad Red. [Vol. 1]. México: Siglo XXI.
- Guzmán Games, Francisco y López Aguilar Angélica. (2016). *¿El paradigma tecnológico en la educación? Limitaciones, alcances y retos del diseño curricular*. Tecnología & Diseño AÑO 5 No. 5, pp. 31-39
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura Económica.
- López de la Madrid, M.C y Chávez Espinoza, J.A. (2013). *La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC*. Sinéctica, 41.

- Shapley, K. et al. (2010). *Effects of the Technology Immersion on Teachers' Growth in Technology Competency, Ideology and Practices*. Educational Computing Research 42 (1), 1-33

La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC.

- Casas Armengol, Miguel. (2005). *Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - No.2
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Porqué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia RED*, 56(6), 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Davini, M. (2016): *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- De Luca, M. P. (2020). *Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia*. Usos y paradojas. Fundación Carolina.
- Di Carlo, B. (2011). Desarrollo del talento humano basado en las competencias y conocimientos organizacionales de los docentes. Tesis doctoral en ciencias de la educación de la universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Venezuela.
- Fainholc. (2000). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. Educar. Argentina: El portal educativo del Estado de Argentina. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/el-concepto-de-mediacion-en-la-tecnologia-educativa-apropiada-y-critica.php>
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (38).



Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/234081>

- Hernández, J. L., & Díaz, M. A. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad educando*. Puebla: Grupo Gráfico.
- López de la Madrid, M.C y Chávez Espinoza, J.A. (2013). *La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC*. Sinéctica, 41.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e inmigrantes digitales*.
- Pérez, Carlota. (2010). *Revoluciones tecnológicas y paradigmas tecno-económicos*. Cambridge Journal of Economics, Vol. 34, No.1, pp. 185-202.
- Pérez Diaz, A y Serra López, L. (2019). Competencias digitales del docente universitario. SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales, 2 (1), pp. 105 - 125.
- Salinas Jesús. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 1 - No.1
- Salinas Jesús. (1998). *El rol del Profesor Universitario ante los cambios de la era digital*. Universidad Islas Belares.
- Sánchez-Torres, J, & González-Zabala, M, & Sánchez Muñoz, M. (2012). *La Sociedad de la Información: Génesis, Iniciativas, Concepto y su Relación con Las TIC*. Revista UIS Ingenierías, 11(1),113-128.

## TERCER NIVEL DE INTEGRACIÓN

En el tercer nivel de integración se emplearán los seminarios “La Universidad en el Contexto Político, Social y Económico”, “La Universidad como Organización” y “Teoría y Diseño del Currículum Universitario”. Este nivel está compuesto por seminarios que colaboran para la comprensión del presente trabajo, permitiendo así, su contextualización. Se alude principalmente, a la relevancia de que el docente universitario tenga conocimientos teóricos sobre la programación, formato y las tendencias actuales del currículum, debido a que esa información le permitirá ser capaz de comprender, discernir y evaluar los diferentes enfoques y componentes curriculares y desde allí fundamentar propuestas institucionales, trayectos formativos, cátedras y clases acordes con el siglo XXI.

### **Teoría del currículum.**

El término currículum en su aceptación más amplia, significa carrera y es recién en el año 1992 cuando en la vigésima primera edición del “Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española”, aparece el término currículo con los significados de plan de estudios y conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. (Palladino, 1998).

Es importante diferenciar los términos *plan de estudios*, *programa* y *currículum* o *currículo* para no generar confusión. Por plan de estudios, suele entenderse a la enumeración de las asignaturas con sus objetivos que comprende una carrera, un ciclo o un nivel educativo de acuerdo con los fines educacionales. Refleja sintéticamente las disciplinas o áreas que se van a abordar durante un determinado periodo. Se denomina programa al conjunto de objetivos, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación de una materia o asignatura. En cambio, el término currículum o currículo, es utilizado para designar de forma general el proyecto que organiza las actividades educacionales escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción para los docentes. En el mismo se traducen una serie de principios pedagógicos, psicológicos y filosóficos que muestran la orientación general del sistema educativo de un país, una institución o región. (Palladino, 1998).

Cuando se hace referencia al currículo, se alude a un proyecto de formación que va más allá de la definición de un plan de estudios. Éste es sólo una organización de base del currículo prescripto, el que también incluye el proyecto institucional y la programación didáctica de los profesores. Es una definición en el papel. Las decisiones y las acciones de los actores de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad construyen interpretaciones del plan de estudios. En ellas se ejerce la libertad académica de docentes y estudiantes. Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que emplean los profesores y las modalidades de aprendizaje y de estudio que utilizan los estudiantes son decisivas puesto que conducen a la concreción del currículo prescripto en el currículo en acción. Por esta razón, las reformas actuales de los currículos universitarios ponen el foco, muy especialmente, en estas cuestiones. (Camilloni, 2016).

Según Palladino (1998), la elaboración del currículo supone un proceso de toma de decisiones que deben ser justificadas y tener argumentos válidos en relación con las finalidades de la educación, con la intención de asegurar coherencia entre estas y el diseño. La toma de decisiones guarda relación con qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar.

Después de siglos de discusión acerca de qué tipo de formación se debía brindar en las universidades, controversias entre distintas concepciones acerca de qué es una universidad y cuáles han de ser sus funciones en cuanto a la formación que deben ofrecer, hay un punto de acuerdo ya respecto de que, además de otras misiones que tienen las universidades, hoy son instituciones que entregan diplomas profesionales. Por esta razón, un área central de su misión de docencia consiste en resolver los asuntos curriculares relativos a la formación de profesionales (Camilloni, 2010).

El papel que tiene la universidad dentro del proceso de formación profesional es fundamental, sobre todo en el primer periodo o el de la Formación Inicial, que corresponde a los estudios de grado universitario. En línea con esto, Camilloni (2016), plantea que se debe tener siempre presente la necesidad de resguardar la formación y el título que la universidad otorga como diploma profesional de grado con el fin de que se garantice la calidad del servicio profesional, que el título no pierda incumbencias, que no se desprestigie y que no se alarguen innecesariamente los estudios. Una vez que el graduado recibe su diploma profesional, inicia otro periodo el cual se presenta como un largo camino a recorrer, el del Desarrollo Profesional Continuo, que durará todo el resto de su vida, en el cual se encontrarán segmentos de educación formal correspondientes, por ejemplo, a estudios de posgrado,

segmentos de educación no formal cuando realiza, por ejemplo, un curso de capacitación en su lugar de trabajo o en una institución externa donde se ofrecen cursos de perfeccionamiento y actualización y, también, lapsos muy extendidos, en los que debe aprender, desaprender, reaprender y consolidar, de manera autónoma, el aprendizaje logrado a través de su experiencia.

Según Camillioni (2016), en las últimas décadas, el desarrollo del posgrado ha tenido un gran aumento. Se observa, como un fenómeno social, que la exigencia de la posesión de títulos de posgrado es cada vez mayor. Frente a esta demanda, no siempre justificada, el problema para la universidad es qué formación y qué título otorgar en el grado de modo que aseguren la mejor calidad y actualización posible en el desempeño profesional. Este autor menciona en otro de sus trabajos que en el interior de cada profesión se pueden encontrar distintas áreas, tareas y actividades que corresponden a regiones, conocimientos y prácticas muy variadas, que están sometidas a un cambio permanente (Camillioni, 2001)

## **Tendencias en el currículo universitario.**

A continuación se realizará una descripción de las distintas tendencias actuales que se pueden observar en los currículos universitarios.

Una de las tendencias que Camillioni (2016) destaca es que se han comenzado a desarrollar diversos tipos de programas de complementación: complementación dentro de la misma carrera en la que el plan es que se integren nuevos segmentos de estudios de grado, o complementación entre diferentes carreras donde los planes agregan segmentos de otra u otras carreras, o complementación de una carrera o más de una carrera con un posgrado que completa las formaciones de grado. La complementación fue adquiriendo distintas formas. Una de ellas es la destinada a salvar la barrera existente en los sistemas binarios de educación superior, esto es, sistemas en los que se presenta una separación insalvable entre el subsistema universitario, por un lado, y el subsistema terciario no universitario, por el otro. Los programas de complementación tendieron a hacer más porosa la barrera entre ambos. Se ofrecen, con este propósito, cursos de complementación para que los graduados de los institutos terciarios no universitarios puedan acceder a un título universitario. Otra clase de programa

de formación es el que corresponde a las especializaciones, las que en algunos casos se ubican en el interior de un mismo título profesional de grado, en otras se especializa en el posgrado y, también, en otras ocasiones se configuran como especializaciones interprofesionales que corresponden a nichos de trabajo en los que es necesario que personas que provienen de distintas profesiones se especialicen en torno de un eje común.

Otra de las tendencias actuales, de las últimas décadas y, marcadamente, de los últimos años, según Camilloni (2016) es la creación de nuevas carreras universitarias. Lo cierto es que, al ritmo de estas numerosas creaciones, se observan carreras que antes eran ocupaciones que no estaban credencializadas, es decir, que no exigían diploma universitario para su desempeño y que, recientemente, se han convertido en carreras universitarias. Otras son el resultado de la fragmentación de carreras tradicionales que, de hecho, corresponden a especializaciones u orientaciones de grado de un título de grado.

Entre las tendencias, dentro de la construcción de la oferta académica de las universidades Camilloni (2016) advierte que se ha ido fortaleciendo la generación de carreras de grado con fuerte especialización y formación general débil o ausente. Alguna relación ha tenido este efecto con la búsqueda de acortamiento de las carreras. También, se pueden encontrar carreras de grado que se estructuran desde un enfoque que parte de temas o problemas con mayor generalidad que las carreras de grado tradicionales. Algunas problemáticas se han convertido en temas generalizados, y diferentes carreras comenzaron a ocuparse de ellos. En algunas universidades, se crearon, por ejemplo, licenciaturas en Ciencias Ambientales, que son carreras de grado no solamente multidisciplinarias sino multiprofesionales, en tanto que en otras universidades se crearon maestrías en Ciencias Ambientales con título de posgrado. Con el tema de alimentos pasó algo semejante, aunque acá se manifiesta otro aspecto que vale considerar. En el campo de los alimentos se encuentran, por un lado, ingenieros con especialización en alimentos o licenciados en Química o bioquímicos que trabajan en bromatología o en tecnología de los alimentos, junto a la existencia de muchos licenciados en alimentos, todos ellos en el nivel de grado o, también, con títulos de posgrado en alimentos o en áreas relacionadas con los alimentos. Algunos títulos hacen mención explícita a los alimentos, otros no. Son especializaciones de grado o posgrado de otro título profesional.

La mayor generalidad es también una tendencia que aparece como una característica en los

posgrados. Porque no consisten, necesariamente, en especialidades estrechas del título de grado, sino que muchas veces, por el contrario, son interdisciplinarios o multiprofesionales.

Otra tendencia que Camilloni (2016) manifiesta en materia curricular es la de una mayor circulación de estudiantes entre carreras. Con el fin de facilitar estos pasajes, se procura en algunas instituciones configurar los planes de estudio dándoles un grado de flexibilidad mayor que el que solía haber en planes en los que era habitual que, cuando el estudiante ingresaba en una carrera, ésta presentará un único canal para el cursante sin otra opción, en el trayecto a recorrer desde el primer año hasta el último año, del que egresaría con el título único que se otorgaba. Si decidía cambiar de carrera, debía iniciar de nuevo sus estudios. Se percibe que se está procurando facilitar el pasaje de una carrera incompleta a otra carrera o de una primera carrera completa a una segunda carrera. Los planes de estudio se hacen más porosos, gracias a que se les dan mayores grados de flexibilidad. El currículo se abre, pierde rigidez, los estudiantes pueden pasar de una carrera a otra, una materia puede ser sustituida por otra, hay más posibilidades de opciones para los estudiantes.

Con respecto a las relaciones entre el grado y el posgrado en la creación de carreras, Camilloni (2016) refiere que se han desarrollado dos tipos de soluciones. En algunos casos, el grado reúne en un mismo proceso de formación y un único diploma todas las incumbencias propias de un campo profesional. Decimos, entonces, que el grado es centrípeto. En el posgrado, en cambio, se abren diversas especializaciones en las que se delimitan campos de estudio y trabajo, cada una con un diploma diferente. Acá el posgrado es centrífugo. A la inversa, hay campos profesionales en los que en los estudios de grado se abren en un abanico de carreras diferentes, cada una correspondiente a un proceso de formación que otorga un título propio. En este caso, el grado es centrífugo. El posgrado puede conservar ese mismo carácter o hacerse centrípeto, abierto a los graduados de distintas carreras de grado. Ejemplos de estas modalidades son la carrera de Medicina (grado centrípeto y posgrado centrífugo) e Ingeniería (grado centrífugo y posgrado centrífugo o centrípeto).

En relación con las tendencias que se mencionan, se han ido creando gran cantidad de títulos intermedios. Para evitar confusiones, es preciso diferenciar título intermedio de carrera corta. El título intermedio es el que se otorga cuando se concluye una etapa del plan de estudios que está contenida y continúa luego en una unidad mayor. La resolución de conferir o no un título intermedio es una decisión importante que se debe calibrar cuidadosamente en cuanto a su significado respecto del título mayor y

su posible relación con una carrera corta. En algunos casos, se entregan títulos intermedios al concluir cada año o cada dos años de estudios. Cuando esto ocurre, el estudiante que completa la carrera mayor ya ha recibido anteriormente varios diplomas.

De acuerdo con Camilloni (2016), otro de los cambios que han experimentado los currículos universitarios es el acortamiento en la duración de las carreras largas y el alargamiento de ciertas carreras cortas. El acortamiento fue el resultado de que se comprobó en distintos países que valía la pena revisar los planes de estudio muy largos. En primer lugar, las carreras largas tienen un costo social muy alto en términos de esfuerzo, pero también de exclusión social. En segundo lugar, desde otro punto de vista, el aprendizaje del estudiante que prolonga excesivamente su carrera se ve seriamente afectado. Los conocimientos se debilitan, se deterioran valiosas relaciones entre conocimientos de ciencias básicas y conocimientos profesionales y, de esta manera, los nuevos aprendizajes que se realizan pierden sustento y organicidad. Respecto del alargamiento de carreras cortas, éstas una vez establecidas, generan su propio alargamiento, observándose como una práctica habitual. Creadas como carreras cortas, en la medida en que perduran en el tiempo definen su campo de trabajo y el prolongar la duración de los estudios se convierte en un requisito que, según sus graduados, sirve aparentemente para acrecentar su importancia y prestigio. Dado que es éste un movimiento que se ha naturalizado, conviene resguardar las verdaderas necesidades de formación en ese campo, sin prolongaciones innecesarias y extenderla sólo cuando la fundamentación para hacerlo es revisada y justificada.

## **Programación del currículo.**

En relación a la programación del currículo, Camilloni (2016) refiere que se puede observar una fuerte tendencia a una modalidad específica entre los que se pueden hallar el currículo por competencias, el currículo basado en problemas y el aprendizaje por proyectos. A continuación, se brindará una breve descripción de cada modalidad.

Currículo por competencias: En términos muy generales se podría definir a la competencia

como un saber en acción, aunque se puede hallar multitud de diferentes definiciones del concepto de competencia. Las hay muy generales y, por el contrario, las hay extremadamente específicas. La elección de uno u otro criterio impacta de manera decisiva sobre el diseño curricular. Cuando se habla de currículo por competencias, se está empleando una expresión sumamente ambigua que encubre diferentes filosofías de la educación y enfoques didácticos totalmente distintos. Un atributo del concepto sí se mantiene en los dos casos. No es suficiente saber de manera declarativa, lo aprendido debe ser utilizado en la acción.

**Currículo basado en problemas:** Se relaciona con la estrategia de enseñanza de aprendizaje por problemas, pero ésta se emplea en currículos estructurados con diferentes formatos. El currículo basado en problemas es, específicamente, el diseño que toma el planteo de problemas como estructura principal y eje en la construcción del currículo. Los problemas elegidos son multidisciplinarios y se sustituye la clásica enseñanza por asignaturas separadas, por un currículo estructurado en problemas complejos que se van planteando de manera seriada en el transcurso de los años de formación de los estudiantes. No se enseñan las asignaturas tradicionales en las escuelas profesionales. Se plantean los problemas en la forma de casos. Los alumnos trabajan en grupo. Cuentan con el apoyo de un tutor que los acompaña y con la asistencia de un grupo de profesores especializados en las disciplinas que sólo acuden a la demanda. En la actualidad se utiliza en una cierta cantidad de carreras que dan títulos diferentes. Se ha incorporado como una de las formas aceptadas de estructuración del currículo.

El aprendizaje por proyectos es, asimismo, una estrategia de enseñanza. Tiene como propósito desarrollar la capacidad del alumno para crear entidades nuevas, debido a que un proyecto es una creación de algo que no existe todavía. Tal lo ocurrido con el aprendizaje basado en problemas, se lo utiliza no solo como método de enseñanza sino como eje organizador, total o parcial, de la estructura curricular en carreras en las que el diseño asume un papel principal. Este currículo que toma como eje el trabajo con proyectos encuentra hoy un terreno fértil en el caso de las ingenierías. En ellas, el paradigma al que responde la nueva tendencia de la enseñanza de la Ingeniería está rotando de ser una carrera en la que la enseñanza se orienta a la resolución de problemas, por ejemplo, problemas tecnológicos, mediante la utilización de conocimientos científicos, a su conversión en una carrera de formulación de proyectos. El formato curricular, en consecuencia, debe transformarse dando un nuevo valor al desarrollo de la producción creativa de los estudiantes y poniendo gran atención en la vinculación de la enseñanza de las ciencias básicas de la Ingeniería con la formación profesional.



En el análisis de los aspectos positivos o negativos de las estructuras posibles de las carreras universitarias se toman en consideración los aspectos más relevantes de la formación que se espera que logren los graduados, esto es, el desarrollo de los conocimientos y habilidades que deben alcanzar tanto desde el punto de vista del desarrollo personal general como de los saberes específicos que corresponden a las profesiones, con un énfasis señalado, en la actualidad, en los conocimientos y habilidades generales.

Dejando de lado la programación del currículo y su modalidad, se observa que los currículos se orientan hacia tres tipos básicos de formación. De acuerdo con Camilloni (2016) pueden ser, currículos predominantemente académicos centrados en el conocimiento y en el afán por conocer, por saber más, y currículos predominantemente profesionales, asociados a campos de trabajo más o menos delimitados y que se definen a partir de las llamadas competencias laborales, de las cuales algunas son generales y otras son muy específicas. En tercer lugar, currículos que son equilibradamente académicos y profesionales y que se presentan como académicos con alguna orientación profesional o profesionales con alguna orientación académica.

Otra fuerte tendencia que impacta sobre los currículos universitarios son los llamados procesos de internacionalización. Una condición para que se haga posible la movilidad de los estudiantes con intenciones de hacer la experiencia de cursar parte de su carrera en una universidad de otro país, es que esos estudios les sean reconocidos a su regreso. La estandarización de los planes de estudio facilita esta equiparación.

Como contrapartida, en los sistemas universitarios, en particular, con fines manifiestos de responder a políticas de equidad y de mejoramiento de la relación de la universidad con la comunidad, se desarrolla una fuerte tendencia hacia la territorialización. Es un tema muy interesante, que se asocia a la perspectiva de la democratización de la universidad en la medida en que se crean cantidad de nuevas universidades que, efectivamente, permiten incorporar a poblaciones que antes estaban muy alejadas social y geográficamente de las universidades. Esta política supone que la universidad, al construir su identidad a partir de la vinculación con el territorio, asume el papel de agente del desarrollo local. Se debe aclarar que este concepto de territorialización no implica que se limite la proyección de la formación y del trabajo del graduado universitario a un ámbito territorial único próximo a la universidad, debido a que los títulos que otorgan las universidades son de ámbito nacional.

## **Formatos en el currículo universitario.**

Entre los formatos curriculares, en conformidad con Camilloni (2016), se pueden mencionar cinco tipos distintos, en primer lugar, el currículo por asignaturas. Una asignatura es la secuencia organizada de contenidos tomados de una disciplina, o de más de una disciplina, destinada a ser enseñada en un ciclo lectivo. Comprenden una selección de contenidos que forman parte de una disciplina, o una reunión de contenidos tomados de distintas disciplinas. Pero son siempre una selección de contenidos con el fin de que sean enseñados. Para cada asignatura se establece si es obligatoria, optativa o electiva, cuál es su duración y el número de horas teóricas y prácticas, si es que hay una diferenciación entre ellas.

En segundo lugar, un formato estructural diferente se presenta como currículo por disciplinas. Se considera que cada una de ellas tiene un papel formativo, y una primera decisión de diseño es determinar cuáles son las disciplinas que se van a incluir en el currículo. En el proceso de diseño, las disciplinas se dividen luego en asignaturas. Para cada campo disciplinar, los criterios de división en asignaturas son variados. Pueden corresponder a temas disciplinarios diferentes, a asignaturas que se enseñan con distintos enfoques o a asignaturas en las que se pone mayor nivel de exigencia, profundidad o intensidad.

Un tercer formato es el que estructura un currículo con grupos de asignaturas que constituyen bloques. No es un currículo en bloques sino con bloques, porque en él no todos los componentes se integran en bloques. Su configuración responde al propósito de evitar que las asignaturas que cursan los alumnos sean independientes unas de otras, sin vinculación planificada para su enseñanza y aprendizaje. Aunque las asignaturas que componen el bloque, no más de cuatro, conservan su propia identidad, el estudiante debe cursarlas simultáneamente de modo de avanzar en todas ellas de modo acompasado. Este cursado conjunto facilita para los profesores la programación colaborativa y consensuada de sus cursos, el establecimiento de correlaciones entre las asignaturas, la realización de proyectos conjuntos o el tratamiento de casos multidisciplinarios. El interés principal reside en facilitar la integración de conocimientos.

Una cuarta forma utilizada para plantear los planes de estudio es la estructura en ciclos. Es un

formato habitual, que se presenta en numerosos diseños en los que los currículos están resueltos como etapas sucesivas de formación. Algunos de los ciclos que se encuentran con frecuencia son un ciclo básico, un ciclo intermedio, un ciclo final, o un ciclo básico general y un ciclo profesional. Se trata, generalmente, de dos o tres ciclos para los estudios de grado.

Estas etapas tienen, por lo general, objetivos o características propias. Ciclos clásicos son: un primer ciclo consagrado a brindar formación general y formación básica y un segundo ciclo destinado a proporcionar formación profesional. En algunos casos, el plan se estructura en tres ciclos siempre en el sentido de progreso por etapas que culmina con la formación profesional.

Un quinto formato es el currículo por columnas, a diferencia del currículo en ciclos, en el que se hallan cortes transversales constituidos por etapas en las que la formación se estratifica, dejando la formación general y básica para los primeros años y se pasa, después, separadamente, a la formación profesional, en el currículo en columnas la distribución de la formación es vertical y no horizontal. Desde los primeros años se dedica parte del tiempo a los tres tipos de formación. Uno de los fuertes reparos que recibe la formación universitaria actual surge de la falta de relación que existe entre la enseñanza de las disciplinas básicas y el empleo que se hará luego de esos conocimientos. Esta crítica se hace cada vez de manera más señalada, orientándose a lograr que se produzca un cambio de enfoque en la enseñanza de estas disciplinas, procurando que, desde un principio, se apliquen a la resolución de problemas profesionales. Tampoco la formación general se puede limitar a los primeros años. Debe desenvolverse a lo largo de todos los estudios con el aporte, para el desarrollo de conocimientos y habilidades, de todas las asignaturas del plan de estudios.

La formación básica, en tanto, acompaña siempre a la formación profesional y se profundiza en la medida en que ésta la requiera. La formación profesional inicial, igualmente, comienza con menos tiempo al principio para ir creciendo merced a la mayor duración asignada a medida que avanza el alumno en sus estudios. Con este formato pueden coincidir los currículos basados en problemas y proyectos, aunque no es indispensable que se adopten exclusivamente esos formatos. El currículo por columnas es adaptable a un currículo en ciclos. El sentido de estos últimos cambia, y tiene la ventaja de que puede sustentar adecuadamente el otorgamiento de títulos intermedios, por cuanto, en cada ciclo, el alumno recibe los tres tipos de formación: general, básica y profesional.

## **Incidencia de los factores políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos en la formación de los profesores universitarios.**

Es importante analizar cómo inciden los factores políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos en la formación académica de los profesores universitarios. Los académicos en la república Argentina, desarrollan su profesión en un escenario problemático debido a múltiples factores. En primer lugar, si bien el trabajo académico supone el desarrollo simultáneo e integrado de funciones de enseñanza, investigación y extensión, en las Universidades Argentinas predominan las dedicaciones docentes simples que solamente prevén el desarrollo de la enseñanza y dificultan el logro de las otras funciones. Así mismo una elevada proporción de auxiliares docentes (jefes de trabajos prácticos, ayudantes de 1ra y de 2da) con dedicación simple realizan investigación sin percibir remuneración por dicha tarea, lo cual podría corresponderse con las lógicas de promoción de la carrera académica que demanda acreditar antecedentes académicos y científicos.

En relación con la categoría docente, según datos extraídos de la publicación de Nosiglia (2021) se observa que el 38% de los académicos se ubican en el agrupamiento profesores (titulares, asociados o adjuntos) mientras que el 62% son Auxiliares docentes con bajo compromiso horario. Existe consenso en que esta estrategia tiene un efecto negativo tanto sobre la calidad de la actividad de enseñanza como la práctica de la investigación. Cuando se analiza la relación entre la categoría y la dedicación, se advierte que los escasos cargos de dedicación exclusiva son concentrados por el agrupamiento de profesores (67,7%). En contraste, el 65,6% de los cargos simples son acumulados por los auxiliares. También se considera un factor problemático la existencia de numerosos cargos docentes interinos que no suponen la estabilidad en el cargo (García de Fanelli, 2009). Con respecto a esto último, según Walker, V. (2020), los docentes interinos en las universidades Argentinas, es decir aquellos que no son regulares y que no tienen la permanencia garantizada representan más del 60 % y en algunas universidades alcanza el 70 % pese a que la Ley de Educación superior N 24.521 de 1995 fija un límite del 30 % para las contrataciones interinas y solo para casos excepcionales aunque se ha convertido en la regla. En relación con las dedicaciones docentes, predominan las dedicaciones simples entre los académicos noveles, por tal motivo se hace muy difícil iniciarse en la carrera académica. A diferencia de otros países del mundo y también de la región, en el caso argentino poseer un título de posgrado no es una condición generalizada en los académicos, sólo el 30,9 % de los respondientes son

doctores, y en similares porcentajes aparece la posesión de títulos de maestría o especialización. La explosión de la oferta de posgrado en Argentina es un fenómeno reciente, enmarcada en la agenda modernizadora de los '90, esto coincide con el aumento de la obtención de títulos de posgrado a partir de ese año.

Según Groisman y García de Fanelli (2009), por un lado, a fin de atender la expansión de la demanda universitaria, en el marco de una asignación de recursos públicos que no han crecido a la par, una estrategia de las instituciones universitarias ha sido mantener la estructura donde predominan los cargos simples con las menores dedicaciones horarias y menor costo respecto de aquellos cargos con dedicación exclusiva. Por otro lado, la ampliación de la matrícula universitaria ocurrió especialmente en las carreras profesionales, particularmente de ciencias sociales, en detrimento de aquellas más orientadas hacia la investigación, como las ciencias básicas, consolidando el perfil profesional.

El análisis presentado confirma la existencia de una desventaja en las remuneraciones de los docentes universitarios del orden del 20-25% en promedio respecto de los ingresos laborales horarios del resto de ocupados con estudios universitarios completos.

En síntesis, los docentes universitarios tienen un ingreso horario promedio inferior al de los otros ocupados y asalariados de similar nivel educativo.

### **Obstáculos en la carrera académica.**

García de Fanelli, A. y M. Moguillansky. (2014) analizaron el funcionamiento de los mecanismos de acceso y promoción de los docentes dentro de las universidades nacionales de Argentina. Para ello, realizaron 156 entrevistas en profundidad con docentes de siete universidades nacionales y dos campos disciplinarios, biología y administración.

La percepción de los entrevistados sobre su experiencia docente muestra que uno de los principales problemas de la profesión académica es la presencia de barreras invisibles en el acceso y la promoción, tanto a cargos de mayor categoría como de superior dedicación horaria.

En las entrevistas se atribuye la rigidez mencionada de la carrera académica a las fallas de los concursos públicos y, dentro de los mismos, a la carencia de recursos presupuestarios para abrir

nuevas vacantes en puestos de mayor jerarquía y dedicación. También se señala la falta de transparencia en algunos concursos por la presencia de criterios extra académicos en la definición de los llamados, la composición de los jurados y en las evaluaciones. En las observaciones críticas que expresan los docentes se plasma también la defensa de los intereses que detentan según su particular posición en el espacio social de la organización universitaria de acuerdo con su categoría, disciplina y dedicación. La inmovilidad en el puesto conduce a la insatisfacción con el trabajo dada la incongruencia de estatus de los cargos que detentan con las credenciales y habilidades que poseen y con las responsabilidades y tareas que de facto tienen. Es el caso típico de profesores adjuntos que cumplen exactamente las mismas tareas que desempeñan los titulares pero que gozan de menor reputación organizacional y remuneración. También lo es el de los auxiliares docentes, con títulos de doctorado y postdoctorado y que ya son investigadores de CONICET, que no logran traspasar la barrera de los cargos auxiliares. En suma, son escasos los recursos organizacionales, en términos de reconocimiento de estatus dentro de la organización de los cuales gozan los docentes universitarios. Dado el funcionamiento de la carrera docente como un mercado laboral interno, esta posición de estatus está asociada necesariamente con recursos financieros que acompañan al cargo desempeñado. Es por ello que los efectos sobre el desempeño docente y su compromiso con la organización son dobles: tanto en términos de recompensas simbólicas o intrínsecas como materiales o extrínsecas. Las consecuencias de estas fallas en la carrera académica se pueden traducir tanto en problemas de eficiencia organizacional como en falta de motivación para el desempeño adecuado de la tarea.

Aquellas universidades que han tratado de superar los problemas que acarrear los concursos públicos a través del diseño e implementación de la así llamada “carrera docente”, han debido enfrentar nuevos obstáculos: fondos insuficientes para garantizar las promociones, complejos sistemas de evaluación con resistencias de los docentes y altos costos de gestión y estancamiento de la estructura ocupacional tras la garantía de estabilidad de los cargos.

En suma, los docentes universitarios entrevistados construyen, a través de sus opiniones sobre su experiencia académica, una carrera con numerosos obstáculos a atravesar para poder alcanzar las metas de reconocimiento de estatus y de recursos dentro de sus organizaciones. El factor principal que ha incidido en la construcción de estas barreras es la restricción presupuestaria, que impidió premiar el avance y el esfuerzo académico a través del uso de las promociones como mecanismo de recompensa. Sin embargo, no ha sido el único. La organización piramidal de la cátedra, las fallas en

el funcionamiento de los concursos, la percepción de la falta de transparencia y la politización de la gestión universitaria, la ausencia de una evaluación válida y confiable sobre el desempeño docente, contribuyen con la destrucción de la saga institucional de la carrera académica meritocrática y lineal en el ámbito de las universidades nacionales.

La lectura de estos resultados, en el marco del objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y la investigación, conduce a plantear la necesidad de que las universidades analicen qué cambios en la política de personal docente serían más convenientes para alcanzar esta meta. Este es un debate ya en marcha en varios países industrializados. En estos, las opciones de política para el acceso y para la promoción de los docentes se suelen plantear en términos de concursos públicos versus selección y promoción según antecedentes y productividad académica. Es probable que la medida final en cada universidad implique optar por estrategias diversas en función de los distintos tipos de cargos de docencia e investigación y según su tradición cultural y académica.

### **Expansión de los posgrados.**

Según Walker (2020), la expansión de los posgrados es una tendencia a nivel global con inicio en Europa y en los Estados Unidos y con un crecimiento tardío en América Latina. En la Argentina en general los posgrados son autofinanciados por los estudiantes a través del cobro de matrículas y aranceles. En el marco de políticas de educación superior de incentivo a la investigación y su productividad, emergió la necesidad de formación de los docentes universitarios y las universidades se convirtieron en productoras y consumidoras de la oferta de posgrado Barsky, 1997. En contextos como Estados Unidos, Europa y Asia, el título de doctor es uno de los requisitos para acceder a la profesión académica; en el contexto latinoamericano no se puede adoptar taxativamente la categoría de “profesión académica” proveniente de la tradición anglosajona en la que el “académico” es un miembro de una comunidad o profesión que se encuentra diferenciada e independiente del poder estatal y dedicado full time a la producción y a la transmisión de conocimientos Clark, 1983. Las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollan su actividad los docentes universitarios en América Latina, distan de la imagen del académico de ese hombre que vive para el conocimiento o la cultura.

En Argentina, la Ley de Educación Superior establece que gradualmente se tenderá a que el título de doctorado sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario (Art. 36).

En este contexto, la posesión de credencial de posgrado se convierte en un capital valorado en el campo de la educación superior para el acceso a determinadas posiciones.

En algunos casos es un requisito excluyente y en otros, que se orientan hacia esa tendencia, la titulación constituye un componente altamente valorado en procesos de selección del cuerpo docente. La formación de posgrado constituye un criterio central en la evaluación para el acceso a cargos docentes, obtención de becas, subsidios a proyectos de investigación, categorización en programas de incentivo a la investigación, convocatoria a determinadas actividades académicas y para la asignación del plus salarial. Esto coloca a los docentes ante la necesidad de la credencial como una moneda de cambio para permanecer o progresar en la carrera. En contextos como el argentino, los docentes, afrontan esta demanda de titulación en el marco de la misma dedicación horaria, con dificultades en algunos casos para solicitar licencia por estudios y destinando parte de su salario no solo a los costos de matrículas y tasas sino para los traslados y gastos de manutención cuando se deben movilizar para asistir a cursos de formación, etc.

Cabe destacar que el desarrollo de la oferta de posgrado y las políticas de promoción del nivel que demandan dicha formación a los docentes y han provocado un crecimiento de la cantidad de doctores entra en tensión en contextos de ajuste presupuestario con un número estable o cada vez más reducido de plazas docentes en las universidades que provocan una masa importante de profesores sobrecalificados que no encuentran inserción en la universidad.

## **La formación de los estudiantes como posibles futuros docentes universitarios. Vínculos y similitudes entre los antecedentes históricos y el contexto actual.**

En líneas generales, en las distintas universidades del país la formación de los alumnos que aspiran a ser docentes, suele centrarse en los conocimientos y saberes propios de un determinado campo profesional.



Con frecuencia, suelen utilizarse los términos, tales como adscriptos o ayudantes de segunda, alumno auxiliar de cátedra entre otros para denominar a los alumnos que están dando sus primeros pasos e introduciéndose a los conocimientos propios de una asignatura con el propósito de obtener los saberes específicos para luego ejercer la docencia (Gomez y Mortola, 2021). Acerca de esto, José Ortega y Gasset (1930) describe que la enseñanza superior ofrecida a los jóvenes en la universidad consiste principalmente en la enseñanza de las profesiones intelectuales y por otro lado en la investigación científica y la preparación de futuros investigadores, podría decirse que la enseñanza superior consiste en profesionalismo e investigación.

En relación a esto en la Universidad Nacional Arturo Jauretche de Florencio Varela (UNAJ) a través del Programa de Formación Docente para Estudiantes de las distintas carreras (PROFODE), se pensó una instancia para que los estudiantes puedan acceder y recorrer un trayecto formativo donde tengan la posibilidad de integrar habilidades, saberes y disposiciones propias de un determinado campo profesional, integrándose a actividades que realicen los docentes de la asignatura elegida y al en simultaneo, recibir cierta formación en relación a la compleja tarea de enseñar, adquiriendo formación sobre cuestiones pedagógicas y didácticas involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Gomez y Mortola, 2021).

Es interesante resaltar entre las competencias del docente universitario, las tres posibles modalidades de aproximación al conocimiento de la enseñanza en este nivel propuestos por Zabalza (2003) en su texto “La enseñanza universitaria”. En su redacción, el autor menciona en primer lugar, a la aproximación empírica y artesanal, la cual se basa en la experiencia del docente, pero no es un conocimiento suficientemente formalizado y firme, más bien se trata de algo superficial, vago, basado con frecuencia, más en intuiciones que en datos sistemáticos sobre lo que sucede en la práctica. En segundo lugar, menciona a la aproximación profesional, la cual requiere de una preparación específica para poder llevar a cabo la actividad docente de una manera más formalizada y sistemática, en este caso el profesor realmente se ha preparado para serlo y por lo tanto cuenta con conocimiento de la enseñanza. Por último, describe una tercera modalidad, la aproximación técnica especializada, que ya es propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza.

El autor refiere que es importante destacar el segundo modelo porque constituye una condición básica para la mejora de la enseñanza y es a donde debería apuntar todo docente universitario con real sentido de pertenencia por la enseñanza en este nivel educativo.

Es fundamental poder contar con profesores universitarios con conocimiento profesional de la docencia y con un profundo entendimiento sobre su teoría y su práctica para llevar a cabo la formación de futuros docentes universitarios con calidad en la enseñanza. Sin dudas este conocimiento le permitirá al profesor universitario intervenir de manera activa en el complejo proceso de formación de nuevos docentes.

Max Weber, en su conferencia “La ciencia como vocación”, realiza la siguiente mención “todo joven que sienta en sí el llamado del ejercicio de la profesión académica debe estar del todo consciente de que la tarea que le espera tiene dos vertientes por donde correr. “No debe bastarle haber sido calificado como sabio, sino que, es necesario que le vean atribuidas cualidades como profesor, y entre lo uno y lo otro no hay, ni siquiera remotamente, implicación alguna. Se da el caso de ser alguien un sabio excepcional y al mismo tiempo un catastrófico profesor”.

En relación a ello, se puede aludir a los alumnos participantes del PROFODE, que se encuentran bajo la figura de docente ADSCRIPTO de una materia determinada que ellos eligieron dentro de una oferta académica por las distintas carreras. Los estudiantes recorrerán este trayecto formativo siendo tutelados por un docente experto de la asignatura (realizando una experiencia de observación, planificación y dictado de clases) y a la vez deberán realizar un curso obligatorio para todos los adscriptos en los que se trabajan temas relativos a la universidad, la reflexión sobre el curriculum universitario, los planes de estudio de las asignaturas en las que se incorporan, la planificación de clases y secuencias didácticas, la evaluación educativa, entre otros. (Gomez y Mortola, 2021).

Con respecto al recorrido del trayecto formativo del estudiante, siendo tutelado por un docente, podemos encontrar entre las notas de uno de los textos de Von Humboldt la siguiente referencia “en la universidad moderna, poco a poco aparece al lado del docente con funciones permanentes (titular), la figura del docente interino llamado libero docente en Italia o privatdozent en Alemania”, describe que inicialmente el docente tenía el derecho a dar cursos sobre determinada disciplina, sin recibir ningún sueldo fijo, sino solo el pago derivado de las cuota de inscripción de los estudiantes a sus cursos. Esto significó un fuerte estímulo para la enseñanza creativa y actualizada.

Retomando el tema de la asignatura anteriormente mencionada, denominada “Taller de formación docente”, al realizar una comparación entre el plan de estudios de la Carrera de

kinesiología de la UNAJ con los de otras universidades del país como la UBA, UNC y UNLAM, se aprecia que la asignatura “Taller de formación docente” solo se encuentra en el plan de estudio perteneciente a la UNAJ.

Max Weber, realiza aportes muy valiosos sobre esta temática y en su conferencia se pregunta ¿Cuál es la situación de un graduado que ha decidido dedicarse profesionalmente a la ciencia en la propia universidad? Brinda una respuesta a su cuestionamiento estableciendo una confrontación, con el modelo de los Estados Unidos de América del Norte, detallando varias diferencias en relación a estas cuestiones. En Alemania, la carrera de un joven a quien anima el propósito de consagrarse a la profesión científica se inicia, regularmente, con la función de Privatdozent. El aspirante, después de haberse puesto en comunicación con el titular de la especialidad y de haber obtenido la aprobación de éste, le es calificada su obra original y se le somete a examen en determinada universidad. Allí podrá dictar cursos sin salario y sin otra retribución que aquella que se derive de la matrícula de los estudiantes, fijando sus propios objetivos dentro del ámbito de su *venia legendi*. Sobre esto último ya habíamos hecho mención con anterioridad al citar lo referido por Von Humboldt entre sus notas.

El autor describe que a diferencia de Alemania en América del Norte la carrera académica se inicia con el nombramiento de “Assistant”. Refiere que existe cierta semejanza con lo que suele ocurrir en los grandes Institutos de Medicina y de Ciencias en Alemania, en los cuales solo un reducido número de concurrentes, y frecuentemente muy tarde, son habilitados como “Privatdozent”. La diferencia consiste en que, en la práctica, la carrera científica está cimentada definitivamente sobre supuestos plutocráticos, ya que tratándose de un científico joven que carece de bienes de fortuna, resulta muy expuesto, correr los riesgos del profesorado académico, toda vez que le es forzoso sostenerse con sus propios medios durante varios años, sin que le asista la seguridad de que al final de ellos pueda lograr un puesto que le permita vivir de él. En Estados Unidos, por el contrario, rige el método burocrático. El joven percibe un salario fijo, de poca cuantía desde el principio, cuenta ya con una posición más o menos sólida. Sin embargo, como suele suceder entre los asistentes en Alemania, es posible que llegue a ser destituido, y quizás hasta de un modo bastante despiadado si defrauda la confianza en él depositada. Esta consiste en que tendrá que llenar el aula. A diferencia de esto, un Privatdozent alemán una vez que ha sido nombrado, no puede ser destituido.

Entre estos métodos existe todavía una diferencia más. Por lo regular el Privatdozent alemán tiene que dedicarse menos de lo que quisiera a explicar los temas de las clases. De hecho, está

facultado a desarrollar cualquier tema de su especialidad; sin embargo, si así lo hiciese, ello se conceptuaría como inaudita falta de consideración respecto de los Dozenten con mayor antigüedad. Generalmente el dictado de las lecciones sobresalientes está a cargo del titular, en tanto que las cuestiones secundarias dependen del Privatdozent. El sistema le resulta ventajoso, aunque no sea, en parte, muy de su agrado, ya que le da libertad para dedicarse a la labor científica durante los años de su juventud. Con el método estadounidense ocurre, en principio, de modo muy distinto. Por el hecho de recibir un sueldo, es precisamente en los primeros años del ejercicio académico cuando el joven científico se encuentra más agobiado por tareas didácticas.

El asistente, se encuentra vinculado a los medios de trabajo puestos a su disposición por el Estado, tiene tan poca independencia frente al director del instituto como el empleado de una fábrica frente al director de ésta, pues aquél piensa con toda buena fe que el instituto es suyo y procede como si de hecho lo fuese. Su situación suele ser tan precaria como otra forma cualquiera del proletariado, y exactamente igual a la que vive el assistant de la Universidad estadounidense.

### **Los nuevos docentes universitarios y el acceso a los cargos. Devenir histórico.**

En la actualidad, según Gomez y Mortola (2021) los nuevos docentes universitarios acceden a los cargos que desempeñan en los inicios de sus carreras en la enseñanza de dos maneras distintas. Por un lado, ingresan como graduados o alumnos avanzados a las asignaturas bajo la figura de adscripto o ayudantes (u otras formas que expresan una etapa novel en la carrera docente). La otra forma es ingresando como docente a cargo de grupos en tanto se reconoce la experiencia del novel profesor en un campo profesional específico (particularmente en las carreras de tipo profesionalista).

Max weber en su texto “El político y el científico” determina que casi no conoce otra profesión donde el azar juegue un papel tan importante en la toma de cargos e incluso pone su propio ejemplo cuando siendo muy joven lo nombran como profesor ordinario de una materia habiendo otros colegas de más edad que habían elaborado obras muy superiores a la suya. Hace mención a una selección fortuita donde no sólo las aptitudes, constituyen un factor determinante, no depende exclusiva ni

principalmente, siquiera, de las deficiencias humanas que se hacen sentir en este sistema de selección como en otro cualquiera.

Compara en este sistema de selección docente con un fenómeno comparable con la elección papal, la cual, dados los procedimientos que podemos observar a través de los siglos, nos ofrece el ejemplo más importante de cómo controlar una selección de personal. En muy contadas ocasiones ha resultado elegido el cardenal a quien se tenía por favorito.

Sin embargo, asegura que en la mayoría de los casos de los que él ha tenido conocimiento, era evidente la buena voluntad de decidir por motivos exclusivamente objetivos.

En su texto sobre “La situación de la Universidad” Wilhelm Von Humboldt, refiere que el nombramiento de los profesores universitarios debería ser reservado de manera absoluta al Estado y determina que no es una praxis recomendable conceder a las facultades una mayor injerencia sobre dicho nombramiento de la que haría espontáneamente un cuerpo de inspectores, juicioso y razonable. (Bonvecchio 2000).

Por su parte, Emile Durkheim hace referencia a la enseñanza en la facultad de artes en la edad media y menciona que el grado por excelencia, era la licenciatura, que en ciertas facultades como la de derecho se llama doctorado y que era el fin último del estudiante. La licenciatura era la entrada en la corporación universitaria en calidad de maestro, con todos los derechos y privilegios vinculados. Aunque este grado era el más alto que existía, se obtenía sin un examen propiamente dicho. El examen procede de que la corporación es un cuerpo cerrado y no se abre a nuevos miembros más que si estos cumplen condiciones determinadas. El candidato solo tenía que presentarse ante la nación a la que pertenecía, que le entregaba sin ninguna prueba la autorización para dar su lección inaugural llamada inceptio. La inceptio era una ceremonia inaugural que daba entrada a la corporación. Previo a este grado existía el de la licencia, la cual inicialmente no era considerada un grado universitario y era otorgada por el canciller, fuera de la universidad sin necesidad de consultar a ningún maestro. La corporación se negó a admitir un régimen que la colocaba bajo la dependencia de un extraño a los intereses de esta enseñanza cuya responsabilidad y monopolio tenía. La corporación docente entró en una disputa con el canciller y logró intervenir en ella, apropiársela, dándole un lugar determinado en la jerarquía de los grados universitarios y dando origen así al examen de la licencia.

Max Weber hace referencia a que el Privatdozent no tenía “derechos” adquiridos; sin embargo, habiendo cumplido durante años el ejercicio del profesorado, sea acreedor a ciertas consideraciones y se le tenga en cuenta, incluso si se presenta la casual circunstancia de tener que habilitar a otros Privatdozent.

Expone una disyuntiva entre si debe habilitarse a los graduados que los soliciten y cuya capacidad haya sido comprobada o si hay que tomar en consideración las necesidades de los docentes, es decir, si a los Privatdozent ya en funciones se les debe conceder un estado de monopolio. En la mayoría de los casos se adopta la segunda de las dos alternativas expuestas, lo cual implica, sin embargo, que el profesor regular interesado tenga una predilección especial para con sus propios discípulos, por más recto de conciencia que sea, hace referencia a una doble cara de la profesión académica.

### **Interrelación bibliográfica correspondiente al Tercer Nivel.**

Para abordar diversas temáticas relacionadas al curriculum (Teoría del curriculum, tendencias en el currículum universitario, programación del currículum y formatos en el currículum universitario se ha empleado la siguiente bibliografía:

Teoría del curriculum.

- Camilloni, A.W. de. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Facultad de Medicina/UBA – OPS/OMS.
- Camilloni, A.W. de. (2010). La formación de profesionales universitarios. *Gestión Universitaria, Revista Electrónica de la Universidad Nacional de La Matanza*, 2(2).

- Camilloni, A.W. de. (2016). Tendencias y formatos en el currículum universitario. Universidad Nacional del Litoral.
- Palladino, Enrique. (1998). Diseños curriculares y calidad educativa. Buenos aires. Espacio editorial.

Tendencias en el currículum universitario.

- Camilloni, A.W. de. (2016). Tendencias y formatos en el currículum universitario. Universidad Nacional del Litoral.

Programación del currículum.

- Camilloni, A.W. de. (2016). Tendencias y formatos en el currículum universitario. Universidad Nacional del Litoral.

Formatos en el currículum universitario.

- Camilloni, A.W. de. (2016). Tendencias y formatos en el currículum universitario. Universidad Nacional del Litoral.

Para analizar la incidencia de los factores políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos en la formación de los profesores universitarios se ha abordado la siguiente bibliografía:

- García de Fanelli, A. y M. Moguillansky. (2014). La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, pp. 1-18 Arizona, Estados Unidos.
- Groisman, F; García de Fanelli, A. (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 2a Época, No 21, 143-167

- Nosiglia, M; Fuksman, B; Januszevski, S. (2021). La profesión académica en Argentina: El caso de los auxiliares docentes en las Universidades Nacionales. Hallazgos del estudio internacional APICS. Integración y conocimiento. N 10 VOL 1 p. 206 - 232.

Para analizar posibles obstáculos en la carrera académica (barreras invisibles en el acceso y la promoción, tanto a cargos de mayor categoría como de superior dedicación horaria, entre otros) se ha empleado la siguiente bibliografía:

- García de Fanelli, A. y M. Moguillansky. (2014). La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, pp. 1-18 Arizona, Estados Unidos.
- Groisman, F; García de Fanelli, A. (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 2a Época, No 21, 143-167
- Nosiglia, M; Fuksman, B; Januszevski, S. (2021). La profesión académica en Argentina: El caso de los auxiliares docentes en las Universidades Nacionales. Hallazgos del estudio internacional APICS. Integración y conocimiento. N 10 VOL 1 p. 206 - 232.

La formación de posgrado constituye un criterio central en la evaluación para el acceso a cargos docentes, obtención de becas, subsidios a proyectos de investigación, categorización en programas de incentivo a la investigación, convocatoria a determinadas actividades académicas y para la asignación del plus salarial. Para bordar la temática de la expansión de los posgrados se ha empleado la siguiente bibliografía.

- Clark, Burton (1983). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva imagen.



- Walker, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. RESU N 193, vol. 49, pp. 107 - 127.

Para brindar una descripción de la formación que reciben los estudiantes y los graduados que desean dar sus primeros pasos en la docencia universitaria, teniendo en cuenta el contexto actual y los vínculos y similitudes con ciertos antecedentes históricos, se ha empleado la siguiente bibliografía.

- Gomez, G y Mortola, G. (2021). Experiencias formativas de inicios en la docencia en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: hacia la formación de docentes noveles y adscriptos a asignaturas. VII Congreso Virtual “Profesorado principiante e inducción a la docencia” – Universidad de Sevilla – España – 23 al 25 de junio de 2021.
- Ortega y Gasset, José. (1930). Misión De La Universidad.
- Weber, M. (1991). El político y el científico. Madrid. Alianza editorial.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Programa del PROFODE, disponible en <https://www.unaj.edu.ar/convocatoria-programa-de-formacion-docente-para-estudiantes-2019-profode/>

Para analizar como acceden a los cargos los nuevos docentes universitarios en la actualidad y vincular con el devenir histórico se ha abordado la siguiente bibliografía.

- Bonvecchio, claudio. (2000). El mito de la Universidad. Siglo veintiuno editores.
- Derrida, J. (2002) .La universidad sin condición. Madrid: Trotta.

- Durkheim, Emile. (1982). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Las ediciones de la piqueta.
- Gomez, G y Mortola, G. (2021). Experiencias formativas de inicios en la docencia en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: hacia la formación de docentes noveles y adscriptos a asignaturas. VII Congreso Virtual “Profesorado principiante e inducción a la docencia” – Universidad de Sevilla – España – 23 al 25 de junio de 2021.
- Weber, M. (1991). El político y el científico. Madrid. Alianza editorial.

## CONCLUSION

El presente trabajo busca revisar el contexto y algunos de los aspectos más relevantes de la formación en docencia universitaria y su relación con la calidad educativa, abordando elementos conceptuales que dan cuenta del rol primordial de los/las profesores/as de este nivel para poder llevar a cabo prácticas asociadas a los procesos de calidad educativa, manteniéndose dispuestos al diálogo con los estudiantes, mostrando humildad e interés por el acto educativo.

Los aportes de diversos autores plasmados en este trabajo invitan a la reflexión y a la motivación del docente reconsiderando su formación en docencia como puntapié imprescindible en el accionar educativo.

En este marco, se requieren profesores con conocimiento en enseñanza-aprendizaje para contribuir a un cambio en la calidad académica del sistema universitario; esto se articula alrededor de la idea de que la *calidad*, no depende sólo de qué se enseña y aprende, sino de cómo se enseña y aprende. Cabe destacar entonces, la importancia de promover un modelo de docente pensante y reflexivo con una mirada sobre sus propias prácticas de manera preactiva, armando la programación didáctica, y post activa, ya sea evaluando y reflexionando sobre las propias prácticas.

Resulta oportuno considerar a la enseñanza como una profesión, siendo comprendida como un saber sistemático y advirtiéndole que no es ético ni científicamente válido que cada docente desarrolle la enseñanza como mejor le parezca, ya que no todas las prácticas presentan la misma validez para propiciar aprendizajes.

Por otro lado, es relevante considerar el aprendizaje significativo, el cual posibilita que el alumno construya significados que enriquecen su conocimiento, potenciando su crecimiento personal. Considero que poner el foco en el aprendizaje significativo facilita la construcción de una nueva visión sobre lo que el alumno aprende, favoreciendo el desarrollo de sus habilidades para analizar, interpretar y sintetizar, elevando sus niveles de conocimiento, lo cual repercutirá directamente en sus resultados académicos. Sin perder de vista que, para que el aprendizaje sea significativo se requieren docentes que estén dispuestos a transformar y/ o modificar sus métodos de enseñanza siendo flexibles, capaces de adaptar sus métodos a la situación de enseñanza y aprendizaje que cambia y que con frecuencia es impredecible, a implementar estrategias que favorezcan la apropiación de conceptos y el desarrollo del pensamiento lógico. Por su parte, los estudiantes también

deben estar dispuestos para recibir las nuevas metodologías que incluyen estrategias pedagógicas que facilitan el aprendizaje colaborativo, la motivación, el desarrollo de habilidades y destrezas que servirán para desenvolverse mejor.

A partir de las diferentes posturas de autores se puede considerar que es sumamente relevante la implementación de las TICs en la educación universitaria ya que facilita el desarrollo de habilidades requeridas en la sociedad del conocimiento, sin dejar de lado que para poder llevar a cabo tal implementación los docentes deben estar formados en el uso de las herramientas tecnológicas y convencidos de que su utilización es parte de las competencias a desarrollar en el alumno contribuyendo con la enseñanza- aprendizaje. Mediante la lectura del presente trabajo se invita a reflexionar acerca de la TICs y su uso, ya que pueden ser utilizadas como un recurso complementario, ampliado y extendido de la clase presencial, en donde la educación se encuentre alineada a los cambios constantes de la sociedad y a la flexibilidad del docente, teniendo la capacidad para adaptarse a las condiciones impuestas por las nuevas tecnologías. Por otro lado, se debe considerar que para estimular el uso de las TICs en el aula las instituciones universitarias deben brindar una formación continua a sus profesores y asegurar espacios adecuados, asimismo ofrecer la posibilidad de acceso a las múltiples posibilidades tecnológicas que existen actualmente. Por ello, resulta imprescindible que el accionar de las autoridades educativas se enfoquen en concretar estrategias de trabajo, en busca de elevar la calidad e innovación educativa.

Dentro del contexto actual y a modo de ejemplo se expuso sobre la formación que reciben los estudiantes en la Universidad Nacional Arturo Jauretche de Florencio Varela a través del Programa de Formación Docente para Estudiantes (PROFODE). Considero que la incorporación de una asignatura optativa de formación docente dentro de los planes de estudios de las carreras de grado y un curso obligatorio para todos los adscriptos, resulta sumamente oportuno ya que, desde el plan de estudio de esta institución académica, se muestra un gran compromiso con la formación de recursos humanos propio, fomentando a que los alumnos de la Universidad se involucren con la compleja y apasionada tarea de enseñar.

También se han abordado cuestiones teóricas relevantes sobre el currículum. Los currículos universitarios se encuentran en un periodo de creación y transformación de carreras y de modalidades de formación. Están sometidos a una variedad de presiones internas y externas a las universidades y los docentes universitarios deben involucrarse.

Para finalizar, se ha analizado cómo inciden los factores políticos, sociales, económicos, culturales e ideológicos en la formación académica de los profesores universitarios y se han sentado las bases teóricas de la temática propuesta, articulándolas con los conceptos curriculares abordados en los seminarios de la Especialización en Docencia Universitaria.

Resulta interesante detenerse en reflexionar acerca de la relevancia de la amplitud de la temática que ha exigido seleccionar algunas aristas específicas relacionadas con la formación académica del docente universitario, posibilitando la integración con ciertos conceptos curriculares de los seminarios de la especialización, quedando para futuros trabajos diversos puntos posibles de abordar.