

¿CÓMO SE FORMAN LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS? CONFIGURANDO REDES EN EL MERCOSUR

Claudia Finkelstein

Universidad de Buenos Aires
claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

RECIBIDO: 19/04/2017

ACEPTADO: 08/06/2017

RESUMEN

Lo que aquí se presenta refiere a la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* que están desarrollando universidades argentinas, uruguayas y brasileñas y que incorporan en sus equipos a otras universidades del MERCOSUR. Este proyecto responde a la convocatoria realizada en el año 2015 por La Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR. Las instituciones involucradas presentan redes de investigadores que articulan al Grupo Rioplatense conformado por investigadores de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de la Universidad Nacional del Sur, de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), y como Universidad invitada, de la Universidad Nacional de Tucumán. En Brasil, grupos de la Universidad del Valle del Río Dos Sinos (UNISINOS), de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) y de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB). La investigación se plantea

analizar las experiencias de formación de docentes del nivel superior tendientes al mejoramiento de la calidad pedagógica mediante la identificación de las estrategias de intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen. En cuanto al encuadre metodológico, se utiliza una lógica cualitativa, pero al reconocer que los espacios de investigación nacional e institucional y sus participantes son plurales, se implementan diversas metodologías. Hasta el momento se ha desarrollado el primer año del proyecto. En este lapso los equipos han definido sus líneas de investigación y realizado los primeros avances. A continuación, sintetizamos sus aportes. Universidad, formación de profesores, docentes de Educación Superior, estrategias de mejoramiento, experiencias innovadoras.

Palabras clave: Docencia. Universidad. Redes. MERCOSUR

HOW DO UNIVERSITY TEACHERS ARE FORMED? FORMING NETWORKS IN THE MERCOSUR

ABSTRACT: What is presented here refers to the collective research institutional “strategies for the training of teachers in higher level aimed at improving the quality of the top level of education” who are developing Argentine, Brazilian and Uruguayan universities, incorporating into their computers to other universities of the MERCOSUR. This project responds to the call in 2015 by the Regional Coordinating Commission of higher education (CRC-s) in the Education Sector of the MERCOSUR. The institutions involved have networks of researchers that articulate to the Río de la Plata group, made up of researchers from the University of Buenos Aires (UBA), of Universidad Nacional of the South, University of the Republic of Uruguay (UDELAR), and as invited University, the National University of Tucumán. In Brazil, groups of the University of the Valley of the Río Dos Sinos (UNISINOS), the Federal University of Pelotas (UFPel) and the State University of Bahia (UNEB). Research analyzes the experiences of teacher training of higher level aimed at improving the educational quality, identifying the intervention strategies and

support that they included. In terms of the methodological frame, used a qualitative logic, but recognizing that national and institutional research spaces and its participants are plural, diverse methodologies are implemented. So far it has developed the first year of the project. During this period the teams have defined their lines of research and made the first advances. Then we synthesize their contributions. University, teachers in higher education, professor training, innovators practices

Keywords: Teaching. University. Networks. MERCOSUR

COMO SÃO FORMADOS OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS? CRIAÇÃO DE REDES NO MERCOSUR

RESUMO

O que é apresentado aqui refere-se a pesquisa coletiva de estratégias institucionais para a formação de professores em nível superior que visem melhorar a qualidade de nível superior de educação “ que estão desenvolvendo universidades argentino, brasileiro e uruguaio, incorporando em seus grupos a outras universidades do Mercosul. Este proyecto responde ao chamamento feitoa pelo a Comissão de Coordenação Regional de ensino superior (CRC-s) no Sector da educação do Mercosul, em 2015. As instituições envolvidas têm redes de investigadores que se articulem para o grupo de Río de la Plata, formado por pesquisadores da Universidade de Buenos Aires (UBA), Universidade Nacional do Sul, da Universidade da República do Uruguai (UDELAR) e como convidado da Universidade da Universidade Nacional de Tucumán. No Brasil, grupos da Universidade do vale do Rio Dos Sinos (UNISINOS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a Universidade do estado da Bahia (UNEB). Pesquisa surge para analisar as experiências do professor de formação de nível superior que visem melhorar a qualidade educativa, identificando estratégias de intervenção e suporte incluídos neles. Em termos de quadro metodológico, usado uma lógica qualitativa, mas reconhecendo que espaços de investigação nacionais e institucionais e seus participantes são plurais, diversas metodologias são implementadas. Até agora, ele desenvolveu o

primeiro ano do projeto. Durante este período as equipes definiram suas linhas de pesquisa e fez os primeiros pagamentos. Então podemos sintetizar as suas contribuições. Formação de professores, professores em nível superior, estratégias de melhora, experiências inovadoras.

Palavras-chave: Ensino. Universidade. Redes. MERCOSUL.

INTRODUCCIÓN

Lo que aquí se presenta refiere a la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* que están desarrollando universidades argentinas, uruguayas y brasileñas y que incorporan en sus equipos a otras universidades del MERCOSUR. Este proyecto responde a la convocatoria realizada en el año 2015 por la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR.

Como antecedentes inmediatos de este proyecto cabe mencionar el PPCP 003/11 (SPU_CAPES) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo de profesional docente* en el que participaron varios de los equipos institucionales incluidos en el presente proyecto.

Como antecedentes mediatos señalamos que esta es la culminación de un proceso histórico que se remonta a más de 25 años atrás que hemos intentado aproximar en nuestros estudios y reflexionar sobre las temáticas que nos unen. A partir de este trabajo conjunto se ha ido desarrollando y consolidando una *RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios*.

Las instituciones involucradas presentan redes de investigadores que articulan estos grupos: el Grupo Rioplatense, conformado por el grupo de investigación *Estudios sobre el aula universitaria*, con sede en el

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el Grupo de la Universidad Nacional del Sur, el Grupo de la Universidad Nacional de Tucumán y el Grupo radicado en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR). En Brasil, *Formación de profesores, enseñanza y evaluación* (registro en el CNPq) con sede en la Universidad del Valle del Río Dos Sinos (UNISINOS), la Universidad Federal de Pelotas (UFPeL) y la Universidad Estadual de Bahía (UNEB).

La investigación se plantea analizar las experiencias de formación de docentes del nivel superior tendientes al mejoramiento de la calidad pedagógica mediante la identificación de las estrategias de intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen.

Acerca de las características del profesor de nivel superior universitario

Hacer foco en la formación de los docentes universitarios en pos de mejorar la calidad de este nivel de educación implica considerar los nuevos desafíos -en términos de condiciones sociohistóricas- que atraviesan las universidades inscriptas en el Mercosur. Cambios en las políticas educativas, redimensionamientos presupuestarios, modificaciones en las demandas y características de los estudiantes, nuevas interpelaciones de la sociedad, el cambio paradigmático que ha afectado la concepción de conocimiento e incluido nuevas racionalidades y nuevos desarrollos específicamente didácticos -opuestos a perspectivas tecnicistas- se presentan como verdaderos retos a las instituciones formadoras.

Asimismo, no puede dejar de reconocerse que los procesos nacionales de transformación de la Educación superior en Uruguay, Brasil y Argentina fueron progresivamente afectados por el contexto

internacional y sus lógicas de generación y apropiación del conocimiento. En este sentido, aparecen las propuestas de diseños de currículos competenciales, nuevas estrategias de enseñanza y evaluación que en muchas oportunidades demandan ser adoptados acríticamente, que intentan legitimar modelos que no son sometidos a profunda reflexión por parte de la comunidad educativa y que generan redefiniciones en el rol del docente universitario.

Los resultados de investigaciones realizadas en Brasil (Cunha, 2014) dan cuenta que siendo la Universidad un espacio indiscutible de formación de profesores de Educación Superior, en general se presentan experiencias tópicas y no siempre comprendidas en su significación institucional y además, sin tener un lugar reconocido y valorizado legal e institucionalmente.

Argentina y Uruguay, por su parte, se enfrentan desde hace tiempo al fenómeno de la masificación a partir de la ampliación del acceso, desafiados por mantener la calidad de la Educación Superior. En este contexto algunas modalidades institucionales de formación de docentes universitarios fueron implantadas, hecho que les dio a la Pedagogía y la Didáctica universitarias una cierta legitimidad en general a través de las denominadas Asesorías Pedagógicas Universitarias.

No se puede dejar de señalar que el docente universitario generalmente carece de formación pedagógica. Sin embargo, el contexto social espera que el profesorado sea promotor de modificaciones en el status quo vigente en términos científicos (generando investigación) y pedagógicos. Es considerado un factor clave en el mejoramiento de la calidad académica y educativa.

En este sentido, si bien la formación de profesores universitarios es hoy en día sin lugar a dudas, eje de preocupación, esta tarea se ve desafiada por varias cuestiones:

En primer lugar, los antecedentes teóricos que presentan los autores que trabajan la temática de la formación docente señalan el bajo impacto de los programas de formación en relación con la incidencia de la socialización profesional (primera etapa de trabajo como docente) y de la biografía escolar en la determinación de los estilos de desempeño (Terhart, 1987) (Zeichner y Tabachnik, 1981). Estas últimas instancias parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación.

Terhart (1987) refiere a la formación del docente como una fase, la inicial. El pasaje a la segunda fase, que supone el contacto progresivo con la práctica, lleva a una adaptación de sus estructuras de modo tal que los ideales aprendidos muchas veces como teorías se olvidan. Incluso este autor menciona que actitudes conservadoras pueden aparecer al comienzo del ejercicio de la práctica profesional como docente. Aparentemente esto se debe a una multiplicidad de causas en donde toman relevancia las diferencias entre la cultura de la formación y la cultura de las instituciones donde se realiza la enseñanza. En tal sentido el profesor no se hace conservador, sino que vuelve a ser conservador al adoptar actitudes que adquirió en su época escolar en contacto con sus profesores. La verdadera preparación del profesor se realizaría a lo largo de la “biografía escolar”.¹

En relación con el proceso de convertirse en profesor, Bullough, J. (2000) parte de la idea que este es idiosincrático y que depende de los contextos de actuación y de las interacciones personales, es altamente contradictorio, centrado en la interacción en tanto los sujetos son configurados y a la vez configuran las comunidades en que se insertan. Advierte que se llega al mundo de la

enseñanza con creencias firmes acerca de la enseñanza y de su persona en su condición de docente. Estas creencias son producto de la permanencia en las aulas como alumnos y de la observación y la interacción con sus profesores. En este proceso de formación, las creencias previas son fundamentales dado que funcionan como conocimiento tácito, teorías inválidas y pragmáticas que construyen la base de su práctica profesional. Una vez convertido en profesor, estas creencias se refuerzan y se manifiestan en un estilo de enseñanza relativamente estable.

En segundo término, al iniciar un trayecto sistemático de formación, generalmente se observa que las expectativas iniciales de este tipo de docentes se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea docente.

Pareciera que prevalece un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica (Davini, 1994), es decir, la sustentación de un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera, de neto corte científico.

Desde este punto de vista la formación teórica se liga al campo profesional de origen y sugiere que solo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente.

En segundo lugar, y ligado con lo anterior, aparece la demanda de un modelo didáctico instrumental. De esta concepción deriva el requerimiento puntual de “técnicas” destinadas a la resolución de problemas instrumentales y el centrarse en el adiestramiento técnico, en el saber hacer. Por otro lado, pareciera que las expectativas se ligan a mejorar los modos de transmitir e informar, lo que da cuenta de una representación del docente como especialista en contenidos que deben ser trasladados

¹ La noción de biografía escolar permite interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno (Feldman, D).

directamente al alumno. Esto también supone poner al estudiante en un lugar determinado, sujeto al saber del docente e incapaz de construir por sí mismo nuevos conocimientos. Supone un encuadre didáctico ahistórico y universal que desconoce las particularidades socioculturales, institucionales y las específicas de cada contenido.

Acerca de la formación del profesorado universitario

Hacer foco en los procesos de formación del docente universitario implica incorporar el planteo de G. Ferry (1997) quien señala que formarse en sí es un desarrollo personal que supone adquirir formas para reflexionar y para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión.

El trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996) que requiere condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. Por otro lado, Mastache (1993) alude al concepto de formación, relación formativa o proceso formativo, cuando se refiere a la relación que se establece entre uno o varios sujetos en formación y un formador en un espacio, tiempo y contexto sociocultural determinado, en el que el primero se apropia de un contenido por mediación del segundo. Entre ellos se establece un vínculo doble –de dimensión psicológica y técnica, material o funcional-. Los vínculos psicológicos pueden ser conscientes (afectos) o inconscientes (identificaciones, transferencias, proyecciones). La dimensión técnica incluye los objetivos, contenidos estrategias y tareas.

El profesor universitario es un profesional, especialista de alto nivel que se dedica a la enseñanza y es miembro de una comunidad académica. Participa en programas formativos cuyo objetivo es fomentar cambios en sus prácticas docentes.

La experticia profesional, la especialidad en un campo de conocimientos,

la experiencia en la profesión y en la docencia y en especial los antecedentes en investigación vehiculizados a través de las publicaciones científicas, fueron tradicionalmente los requerimientos necesarios para acceder a la docencia universitaria.

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.

Entre los motivos que han suscitado el reciente interés por la formación del profesor universitario se mencionan (Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, Y., 2008):

- a) Han ingresado al sistema superior universitario distintos sectores de la población y en distintas fases de la vida. Se tiende al aprendizaje permanente del profesional y se constata el ingreso masivo de estudiantes provenientes de diferentes sectores y en ocasiones, con carencias culturales y con un déficit inicial para estudios universitarios.
- b) La actual renovación curricular que está experimentando el nivel impone realizar profundos cambios en la docencia de grado.
- c) Se requiere aumentar las condiciones de empleabilidad del egresado universitario en la cambiante sociedad del conocimiento.
- d) Se debe organizar una respuesta institucional frente a los requerimientos de una mayor calidad de enseñanza, la ampliación de su cobertura y la diversificación de la demanda en distintos niveles formativos (pregrado, postgrado y postítulos).

En términos generales la literatura referida al tema sugiere que, a diferencia de otros niveles del sistema educativo, la formación del docente universitario se centra en un profesor que se encuentra ya en el ejercicio profesional de la enseñanza en diferentes momentos de su trayecto como docente. Sin embargo, generalmente en la Argentina, el docente novel que accede a la docencia en el nivel ha pasado por instancias de formación al interior de la cátedra de origen en un proceso que Ickowicz (2002) denomina modelo artesanal, caracterizado a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, donde las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, basado en la experiencia y donde la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales. Se traducen en secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y al estar cerca del maestro, que es quien garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea. El entramado entre trabajo (como docente) y formación va generando procesos fuertes de socialización. Esto implica que los modos de actuación responden a lógicas de continuidad con modelos docentes preestablecidos, que no son sujetos a reflexión.

Esta lógica de formación constituye un desafío en sí misma al pensar en procesos de innovación en las prácticas de enseñanza.

La carrera profesional del docente universitario alude a varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in-service training*); reciclaje de los docentes, etc. De todas, la más general y la que más se está utilizando es la de "*desarrollo profesional*" (Sánchez Núñez, 2002) que globaliza tanto la

formación pedagógica inicial como permanente del docente.

Este concepto es más amplio que el de formación permanente y "*debe entenderse como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social (...)* El desarrollo profesional es pues la construcción de la *identidad profesional*" (Sánchez Núñez, 2001, p. 2). Esta afirmación conlleva algunos rasgos importantes ya que crea las condiciones del cambio de una nueva identidad del profesor universitario en consonancia con el contexto del siglo XXI y significa crear propuestas institucionales:

- a) dirigidas al ámbito pedagógico y profesional del docente superior, como también al ámbito personal y social del profesor universitario, mediante la instalación de una adecuada carrera académica, incentivos y espacios para desarrollar investigación educacional, programas de apoyo al trabajo docente, seminarios y cursos de formación y/o actualización en pedagogía universitaria, entre otras.
- b) focalizadas al mejoramiento de las tres funciones principales del profesor universitario: la docencia, la investigación y la gestión curricular. Implica una adecuada investigación y gestión que incluya el diagnóstico de las necesidades formativas de los estudiantes y/o de la institución como así también formación para el desarrollo de programas y actividades favorecedoras de una formación de excelencia en los estudiantes.
- c) Elaborando un modelo formativo del desarrollo docente del profesor universitario que sea capaz de dar respuesta a las necesidades individuales y a las necesidades de la propia organización universitaria.

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, Y., 2008).

Es un proceso de construcción profesional en donde, a través de las reflexiones sobre la problemática de la enseñanza, el profesor de este nivel de enseñanza va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten realizar modificaciones en sus prácticas y la valoración de su trabajo profesional.

Asimismo, las investigaciones realizadas recientemente en Argentina que han dado lugar a la publicación de dos libros² acerca del papel que juega en la formación del docente universitario el Asesor Pedagógico Universitario, permiten advertir la multiplicidad de encuadres puestos en práctica y la relevancia que adquiere este tipo de tarea como promotora del mejoramiento de la calidad educativa en el nivel.

Desde otra perspectiva, resulta de interés, en función de los objetivos planteados, referirnos a los conceptos de espacio, lugar y territorio.

El espacio referido a la formación, en palabras de Da Cunha (2008) siempre es una potencialidad y como tal, abriga la posibilidad de existencia de la formación docente en los programas, pero no garantiza su efectividad.

Es decir que el hecho de que el espacio de la formación exista no significa que necesariamente se constituye en un lugar donde ocurre.

Esta autora ya señala la segunda consideración de este término, es decir, constituirse en lugar. El lugar como espacio donde se vivencia una experiencia, mirado en su dimensión simbólica, ligado a la producción de interrelaciones, como soporte que andamia la experiencia (Nicastro (2006).

Es decir que es la dimensión humana la que puede transformar el espacio en lugar. Cuando cada sujeto se inscribe en una trama colectiva que da cuenta de una historia compartida y participa de una dinámica de funcionamiento contextualizada, cuando asigna un sentido cultural, subjetivo y propio de la situación *entran en juego las representaciones que los sujetos hacen de los lugares y el sentido que atribuyen a los mismos* (Da Cunha, 2008:184).

La autora señala que la Universidad como un espacio de formación puede o no convertirse en lugar: *la Universidad es un lugar de formación cuando los sujetos que se benefician de ese proceso incorporan esas experiencias en su biografía (...) Las experiencias que dan a la Universidad su condición de lugar de formación reconocen en ella su condición de locus cultural que produce intermediaciones de significados con los sujetos en formación* (Da Cunha, 200, p.185).

Finalmente, es necesario incluir el concepto de territorio. El lugar se convierte en territorio cuando se incluyen las relaciones de poder, cuando se hacen explícitos los valores y los dispositivos de poder que asigna. En términos de la formación, cuando se advierte el aporte legal que sustenta los programas de formación, el tiempo que revela la intensidad de su institucionalización y el reconocimiento de sus efectos por los beneficiarios de acciones de formación.

² Se trata de los dos libros publicados recientemente producto de la investigación PPCP 003/11 (SPU_CAPES):

- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A.M. (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina Uruguay*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V. (2014). *Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina*. En M. Da Cunha y E. Lucarelli, Estrategias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades iberoamericanas. Criciúma: Editorial UNESC.

Acerca de las características de la investigación

En este encuadre, los *objetivos* propuestos en el Proyecto conjunto se orientan a:

- a) analizar las prácticas y las experiencias de mejoramiento de la calidad pedagógica en las universidades de los países mediante la identificación de estrategias institucionales de intervención y acompañamiento de los procesos pedagógicos en pos de la formación de docentes del nivel superior.
- b) organizar un cuadro analítico que permita comprender cómo las políticas educacionales están impactando en la definición de indicadores de calidad para la Educación Superior, incluida la conformación de procesos de enseñar y aprender de calidad en la Universidad.
- c) relacionar las experiencias identificadas con la formación de docentes universitarios incluido el análisis de los lugares y estrategias de formación.
- d) analizar trayectorias institucionales relacionadas con la formación docente y con la posibilidad de implementar innovaciones en las prácticas educativas.
- e) favorecer, a través de la colaboración, sobre la base de una nueva latinidad, el proceso de auto y heteroconocimiento de manera que sustente sucesos solidarios de producción y diseminación de conocimientos posibles a través de esta *RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios*.

En cuanto al encuadre metodológico, se utiliza una lógica cualitativa, pero al reconocer que los espacios de investigación nacional e institucional y sus participantes son plurales, se implementan diversas metodologías. A partir de la diversidad encontrada en el campo, se definen procedimientos comunes en torno a un mismo objeto o situación pedagógica.

En lo que se refiere al *análisis documental*, se realiza una sistematización de documentos

reveladores de las políticas de formación de los docentes del nivel superior de los países involucrados. Se realiza una revisión crítica de la literatura con el objetivo de rever teorías y saberes mediante el establecimiento de algunos parámetros comunes para el tratamiento colectivo de los temas en cuestión.

La parte empírica del proyecto incluye diferentes técnicas de recolección de información tales como entrevistas en profundidad a actores claves referentes de la gestión, a profesores y a estudiantes de las Instituciones de Educación Superior involucradas e historias de vida.

En los procesos formativos institucionalizados llevados a cabo por las diversas universidades existe *per se* una representación de docente ideal que se expresa en los diversos dispositivos y formatos que adquieren estos procesos.

Es intención de los investigadores que formamos parte de este proyecto poder identificar las pedagogías de la formación (Davini 1995) que estos formatos sustentan en relación con los marcos institucionales y sociales en que se desarrollan. En tal sentido, consideramos a la institución en su calidad de marco social regulador -externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva (Fernández, 2004). Asimismo, analizar las instancias institucionalizadas de formación de docentes universitarios, desde la perspectiva referida a las categorías teóricas de espacio, lugar y territorio.

Hasta el momento se ha desarrollado el primer año del proyecto. En este lapso los equipos han definido sus líneas de investigación y realizado los primeros avances. A continuación, sintetizamos los mismos.

1. El caso de la Universidad de Buenos Aires³

El grupo UBA se propone ahondar en la problemática de la formación del docente universitario en el marco de la Universidad de Buenos Aires mediante la caracterización de los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas.

La investigación se desarrollará en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, se orienta a tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en la Unidades Académicas de la UBA que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes, y la segunda, se propone ahondar en algunas temáticas relevantes de esa primera indagación a partir de la información surgida de entrevistas en profundidad realizadas a actores significativos.

El *primer* año está dedicado a la identificación de los espacios institucionales de formación en aspectos como los siguientes:

- i. Descripción del espacio institucional de formación:
 - ✓ su contexto institucional, normativas que la enmarcan y títulos que otorgan.
- Estructura organizativa incluye:
- ✓ Integrantes: número, profesión de origen, dedicaciones horarias, formas de ingreso y / o tipo de designaciones, categorías docentes, otros.
 - ✓ Infraestructura: física (espacio propio/compartido), equipamiento (tecnológico, mobiliario, bibliográfico, etc.).
 - ✓ Destinatarios (espacios institucionales cerrados a los propios docentes de la

Unidad Académica o abiertos a la comunidad académica en general).

El *segundo* año se orientaría a profundizar en los casos de Unidades Académicas que solo brinden formación para sus propios docentes, incluidas las miradas de los otros actores institucionales con quienes o para quienes se desarrollan los procesos formativos: los docentes en su rol de estudiantes y las autoridades. Se hará foco en:

- ii. Origen del espacio institucional de formación (historización).
- iii. Descripción de los aspectos formativos
 - ✓ Descripción del modelo curricular
 - ✓ Temáticas nucleares de la formación y marcos teóricos que sustenta la formación.
 - ✓ Estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación.
 - ✓ Concepciones acerca de la formación del docente universitario

En esta primera etapa se ha avanzado en el análisis, sobre la base de material documental, que busca tener una visión panorámica de cómo se dan los procesos en Unidades Académicas que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes.

Se identificaron las Unidades Académicas de la UBA que poseen estos espacios formativos: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Agronomía, de Derecho, de Ciencias Económicas, de Ciencias Veterinarias, de Farmacia y Bioquímica, de Odontología y de Medicina.

Se realizó una primera indagación documental mediante la revisión de las reglamentaciones de cada Unidad Académica respecto de estas Carreras Docentes (resoluciones de Consejo Directivo de las Facultades y de Consejo Superior de la UBA) y las páginas web de las Facultades.

³ Equipo compuesto por Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Walter Viñas y Mercedes Lavalletto.

Se realizó un primer cuadro comparativo centrado en la estructura organizativa y académica; se tomaron como dimensiones: Espacio institucional de formación, nivel de dependencia institucional, reglamentación y resoluciones, títulos que otorga, estructura organizativa, quién lo dicta, destinatarios, requisitos de inscripción, lugar en que se cursa, estructura curricular duración/créditos/ horas y estructura, modalidad de cursada, tipo de formación que brinda y articulación teoría-práctica.

2. El caso de la Universidad Nacional del Sur⁴

El equipo se plantea dos líneas de investigación a desarrollar en los dos años de duración del proyecto. Esta decisión se basa en que existe en esta Universidad como tal, y en las diferentes unidades académicas que la componen, un solo espacio institucional sistemático de formación del cuerpo docente y en reconocer solo dos propuestas de formación docente

En el primer año se profundizará en el análisis de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* y del *Departamento de Ciencias de la Salud*. Realizando un análisis de caso se recurrirá al análisis de material documental (planes de estudio, programa de la materia, diarios de campo de los estudiantes), a la observación de clases y a la realización de entrevistas en profundidad a estudiantes.

A lo largo de los 10 años de dictado de la materia, se analizarán diversidad de experiencias a través de las cuales se promovió y promueve la formación de los docentes universitarios.

En el segundo año, en el caso 2, se analizará la formación que reciben los docentes de Ciencias de la Salud para la Escuela de Medicina. Todos los años el Comité que dirige la carrera hace un curso de

formación de tutores que pueden provenir de cualquier carrera. Se intentará ver -desde una perspectiva histórica- cómo comenzó y cómo continúa. Este programa de formación docente está a cargo de médicos y químicos que hicieron su formación docente inicial en el Hospital Italiano y CEMIC. El programa tiene un enfoque técnico instrumental, centrado en la formación en ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) pero su perspectiva es conductista. Se hará foco en uno de sus módulos: el de enseñanza y aprendizaje universitario.

3. El caso de la Universidad Nacional de Tucumán⁵

Se propone abordar la formación pedagógica en la UNT: el “detrás” de escena. Se interesa en ver el sentido y alcance de las acciones de formación pedagógica implementadas en la Universidad Nacional de Tucumán, se propone indagar en el/los porqué de la obstinada hegemonía de enfoques tecnocráticos instrumentales en las ofertas de formación pedagógica, no solo “requeridos” por los docentes en una búsqueda inmediateista de soluciones para sus inquietudes, sino, paradójicamente, ofrecidos por muchos formadores aunque revestidos de un ropaje discursivo pedagógico alternativo.

Se apoya en dos investigaciones, una previa: *Intensificación del trabajo docente y enseñanza universitaria: encuentros y desencuentros entre tiempos y espacios personales-profesionales* y otra en curso: *El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): hacia la búsqueda de su identidad y legitimación*.

En relación con la primera, se detectó que las políticas académicas vigentes en Argentina han afectado la calidad de la enseñanza universitaria ya que dan prioridad a la investigación sobre la docencia y sitúan en zona de riesgo a la enseñanza superior en

⁴ Equipo compuesto por Ana Malet y Andrea Montano.

⁵ La UNT es una Universidad invitada al proyecto y coordina la investigación Mará Alicia Villagra.

tanto la mayor valoración cuantitativa de las acciones de investigación impactan negativamente en la generación de innovaciones didácticas.

La investigación se plantea como objeto de análisis los modelos y formatos de formación pedagógica adoptados por las diferentes unidades académicas, en las que, con pluralidad de matices, se lleva a cabo. Se parte de algunos interrogantes iniciales tales como:

¿Qué concepciones/lógicas de Formación Pedagógica priorizan las propuestas implementadas?

¿Qué lugar otorgan a la formación pedagógica de los formadores, propuestas legitimadas institucionalmente orientadas a propiciarla, para mejorar la calidad de la Educación Superior?

¿Las dimensiones que conforman los diseños de formación pedagógica, incluyen/desestiman el análisis de su impacto en la calidad de la enseñanza superior? (acciones de seguimiento, previsión de retornos periódicos, otras).

¿Los contenidos seleccionados como objeto de tratamiento se focalizan en inquietudes académicas puntuales o se fundan en una visión holística de la problemática universitaria?

¿Se registran políticas académicas que refieran a la necesidad de la formación pedagógica de los docentes universitarios o solo normativas transitorias?

¿La ausencia o inestabilidad de políticas académicas sobre la formación pedagógica incide en la institucionalización del rol del Asesor Pedagógico Universitario o se trata de un juego circular de recíproco condicionamiento? Etc.

Durante la primera etapa se focalizará en la identificación de los espacios institucionales de formación de la UNT y en la caracterización de los mismos a través del análisis documental pertinente. En la segunda etapa se realizarán entrevistas semiestructuradas y en profundidad a

informantes claves y realización de grupos focales sobre puntos nodales identificados.

4. El caso de la UdelaR⁶

Este equipo se propone profundizar en la problemática de la formación del docente universitario mediante el análisis de cómo se manifiesta esa dimensión en las experiencias de *innovación educativa* desarrolladas por equipos docentes, en el marco de las convocatorias centrales de apoyo a la enseñanza de grado. La pregunta eje que motiva el estudio es la siguiente: ¿el desarrollo de proyectos de innovación educativa incorpora o promueve procesos de formación pedagógica de los docentes universitarios; con qué formatos y alcances?

Se analizan las experiencias innovadoras de las diferentes Unidades Académicas seleccionadas a partir de las convocatorias de la Unidad de Enseñanza, dependiente del Pro Rectorado, que se desarrollaron desde 1997 a 2014.

Metodológicamente se recurre al análisis de casos. Se elijen experiencias innovadoras que aludan a la formación docente directa o indirectamente. Se busca reconocer si promueven experiencias de formación docente y qué formatos y procesos se desarrollaron.

En primera instancia se propuso realizar un recorrido histórico mediante el análisis de las concepciones sobre formación docente e innovación para identificar cómo fueron cambiando en los diferentes momentos históricos y sus definiciones políticas.

Como criterio de selección de los casos se planteó trabajar con proyectos presentados en las mencionadas convocatorias que fueran aprobados y financiados y que realizaran algún tipo de formación docente. Fueron proyectos que abarcaban a toda la Universidad, por lo tanto

⁶ Equipo compuesto por Mercedes Collazo, Nancy Peré, Sylvia de Bellis, Vanesa Sanguinetti y Virginia Fachinetti.

se recurrió para su selección a criterios de: variedad de áreas de conocimiento, número de integrantes, tipos de innovación, autoevaluación de resultados alcanzados y diversidad de modalidades de formación docente.

Entre 2013 y 2014 se encontraron 22 proyectos aprobados y financiados. Los que referían a formación docente eran 8. En el año 2013, se identificaron cuatro proyectos: dos de Ciencias de la Salud, uno del área Social y Artística, uno de Tecnología y de Ciencias de la Naturaleza (Ingeniería, Arquitectura, Química, Agronomía, Veterinaria). En el año 2014, también cuatro proyectos se reconocieron: uno de Ciencias de la Salud, dos del área Social y Artística y uno de Tecnología y de Ciencias de la Naturaleza.

Como instrumentos de recolección de la información se realizó primero un análisis documental (referido a los proyectos presentados en las convocatorias) y para una segunda etapa se prevé la realización de entrevistas en profundidad a los actores involucrados en los proyectos. En esta etapa se proponen indagar algunos tópicos de análisis que permitan la caracterización de las experiencias en una variedad de dimensiones: génesis de la innovación e identificación de los momentos de ruptura de la práctica tradicional, las concepciones de conocimiento en juego, componentes clave de la innovación, relación teoría-práctica, integración de TIC, roles cumplidos por los diferentes miembros del equipo, intervención de las asesorías pedagógicas en la experiencia, sostenimiento y alcance de la innovación, modalidades que asume la formación docente, etc. Para ello se realizarán entrevistas en profundidad a los responsables de los proyectos e integrantes claves de los equipos y eventualmente, una encuesta a estudiantes participantes y entrevistas a los respectivos directores de carrera.

Es necesario destacar que si bien se han identificado 30 proyectos de innovación

que cumplen con los criterios propuestos para su análisis, dada la duración del proyecto de investigación es necesario acotar el número de casos a indagar.

5. El caso de UNISINOS⁷

A partir del proceso de democratización de la Educación Superior en Brasil, se destaca que la incorporación de nuevas poblaciones a las universidades fue acompañada por una relativa mayor deserción, dado que se les exigía a los estudiantes saberes previos de los que no disponían. Hace 6 ó 7 años que se instaló en las Universidades Federales un sistema de ingreso único (sistema único de selección de estudiantes, el SISU -Sistema de Selección Unificado-); los estudiantes no tienen examen de ingreso, se valen de la prueba nacional final de la escuela media y pueden acceder a cualquier Universidad Federal del país. Si bien este sistema no es obligatorio, las Universidades Federales se fueron incorporando al mismo progresivamente. Esto implicó una modificación del perfil del alumno, ya que antes eran estudiantes locales, pero ahora estas universidades tienen alumnado proveniente de todas partes del país. Los estudiantes que se trasladan tienen un estímulo económico.

La investigación se propone analizar las prácticas y experiencias de mejora de la calidad de la enseñanza en instituciones de Educación Superior involucradas mediante la identificación de estrategias institucionales de intervención y seguimiento de los procesos pedagógicos.

Para ello se seleccionarán aquellas carreras que tienen la mayor cantidad de alumnos no locales. Se plantea trabajar con los coordinadores y estudiantes. Se han seleccionado dos Universidades UNIPAMPA y UFPel y se va a incorporar una Universidad nueva: la Universidad Federal de la Frontera

⁷ Este equipo está coordinado por María Isabel da Cunha.

Sul (UFFS) en Chapeco -Santa Catarina- y Parana en Río Grande do Sul.

Respecto a los estudiantes, se investigará acerca de cuáles son los motivos que los impulsan a elegir el ingreso a una Universidad (proximidad, criterios de calidad, etc.). Este es el punto de partida de la investigación para avanzar luego hacia el aula, para seleccionar algunos cursos. Se indagarán datos cuantitativos sobre los estudiantes que vienen de afuera del radio de las instituciones y se entrevistarán a los profesores; se intentará ver el impacto en el aula.

Se plantea como interrogantes iniciales: ¿Qué repercusiones ha tenido el SISU en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad?

¿De qué manera las políticas de democratización establecen prácticas de inserción de los estudiantes de diferentes culturas?

¿Qué acciones institucionales se han planificado para hacer frente a esta realidad?

¿Qué saberes necesitan movilizar los docentes para tal desafío?

¿Qué cambios van a requerir las relaciones docente-alumno?

¿Esta epistemología causará una nueva práctica pedagógica?

¿Qué sentido se le da a la experiencia en este proceso?

6. El caso de la UFPel⁸

En la UFPel se pretende analizar un evento de docencia e investigación, referido a innovaciones en las prácticas pedagógicas para identificar tendencias, considerar los cursos de formación existentes para estos profesores y ver posibles derivaciones en términos de comunidades de prácticas.

Se propone:

- Ubicar experiencias en la Universidad elegida para el estudio.
-

⁸ Este equipo está coordinado por Beatriz Zanchet.

- Relacionar las experiencias identificadas con la formación de los profesores universitarios, incluido el análisis de lugares y estrategias de acción.
- Analizar trayectorias institucionales relacionadas con la formación del profesorado y la posibilidad de implementar innovaciones en las prácticas pedagógicas.

En una primera etapa se realizará el análisis de los materiales y en una segunda, entrevistas en profundidad a los actores involucrados.

Se ha identificado una experiencia interesante de la Facultad de Agronomía, que articula docencia e investigación. Durante el Gobierno anterior se desarrolló una agronomía para los *sin tierra*, que vincula la agronomía con veterinaria. Se consiguieron fondos federales y se desarrolló una pedagogía de la alternancia, para alumnos de los asentamientos de los *sin tierra* que consiste en situar 6 meses los estudios en la Facultad más 6 meses de práctica en esos asentamientos. Se propone analizar a fondo este caso.

Asimismo, se analizarán las ofertas de los Cursos propuestos para la formación de los docentes.

7. El caso de la UNEB⁹

Se trata de indagar la “Problemática de la práctica docente en situaciones difíciles de enseñanza”. La investigación sigue la lógica de la investigación-acción y tiene dos vertientes: la primera se refiere a la investigación, que implica a los profesores vinculados a cuatro departamentos (Educación, Ciencias Exactas, Ciencias de la Vida y Ciencias Humanas y Aplicadas) y del Campus (Salvador) que aceptaron la invitación para unirse a la investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la

⁹ Este equipo está coordinado por Sandra Soares.

Universidad. Veintisiete profesores aceptaron participar. Al inscribirse debieron contestar un cuestionario con sus datos y las motivaciones que los llevaron a participar de la actividad. Se armaron dos grupos de 12 y 15 integrantes con encuentros quincenales y mensuales, que son coordinados, cada uno, por dos integrantes del DUFOP (Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professor) y cada encuentro se filma. En la primera reunión, además de la presentación de los participantes se definió la dirección y diseño de la investigación-acción a ser adoptado por cada grupo. Se trabajará sobre la problemática de la práctica docente a partir del relato de situaciones desagradables experimentadas por los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, lectura y discusión de investigaciones teóricas y relacionadas con el foco de la investigación, la identificación de prácticas alternativas y la reflexión sobre su impacto en el aprendizaje, relación profesor-alumno, desarrollo profesional docente, etc.

La segunda línea refiere a una metainvestigación, es decir, el análisis de la investigación-acción como proceso en sí mismo para entender el potencial de esta estrategia de investigación y reflexión sobre la práctica para el desarrollo profesional docente, así como la identificación de los factores (personal, relacional, institucional, cultural, etc.) que facilitan o dificultan tal experiencia en la perspectiva profesional docente. En este sentido, refiere el papel de los coordinadores de los grupos, los miembros de la DUFOP, etc. Las dos partes desarrollarán simultáneamente, pero la etapa final de la segunda depende la conclusión de la primera.

A modo de cierre

El intercambio de saberes y experiencias entre colegas argentinos, uruguayos y brasileños a través de este proyecto investigativo, puede dar un

significativo aporte a los procesos que nos inquietan.

Si bien la investigación se encuentra en proceso y no es posible adelantar avances definitivos es interesante destacar que se han podido identificar -a partir del trabajo de cada subequipo que profundizó en el análisis de su propio caso/Universidad- diversidad de dispositivos utilizados para la formación de sus docentes.

Los consideramos dispositivos pedagógicos de formación en tanto en su construcción se han tenido en cuenta las reglas que posibilitan su funcionamiento, los tiempos y espacios reales, las personas, los acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, etc. (Souto, 1999) y su carácter normativo e intencional de provocar cambios vinculados a la reflexión acerca de los estereotipos del rol del futuro graduado, a las formaciones ideológicas que se expresan como defensas y justifican las acciones, creencias, etc. y a cambios relacionados con la incorporación de nuevos conocimientos y al establecimiento de nuevas tramas vinculares entre los miembros participantes de todas las instancias formativas. En todos los casos se trata de dispositivos de formación de docentes con un alto grado de institucionalización y de reconocimiento de la comunidad educativa en su conjunto.

En el caso de la investigación desarrollada por la UBA, la UNT, la UNS y UNISINOS se reconocen dispositivos que adoptan formatos más tradicionales, en tanto focalizan en el análisis de cursos y programas formativos de diversa índole.

En cambio, UdelaR y UFPel, centran su interés en un tipo de dispositivo que ha demostrado tener impacto formativo y que se basa en los intercambios reflexivos sobre las experiencias docentes consideradas exitosas y/o innovadoras por sus protagonistas, en un encuadre regulado.

El dispositivo más distante a los formatos más tradicionales corresponde a UNEB, quien apela a modalidades más

cercanas a la autogestión en la definición de las problemáticas a abordar por los docentes participantes, en un encuadre que se asemeja a los grupos de reflexión.

Por otro lado, es interés de esta investigación, como ya se ha señalado, poder ahondar en la consideración de los diferentes espacios de formación para poder analizar si se trata de espacios, lugares, o se han constituido como territorios. Las exploraciones llevadas a cabo por los diferentes subequipos permitirían aventurar que los espacios tomados como casos podrían categorizarse como lugares de formación. Aún faltan datos empíricos como para arribar a mayores definiciones.

La consolidada colaboración recorrida por los equipos, a lo largo de dos décadas, dan testimonio de afinidad teórica y de capacidad solidaria de aprender en conjunto. Seguramente contribuirá de manera significativa al desarrollo consistente de los desafíos de la calidad de la educación en nuestros países. La situación actual, favorable en sus condiciones, permite proyectar la consolidación del Grupo en esta *RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios*.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, T. y Claxton, G. (eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Barnett, R. (org.). (2008). *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I* (99-165). Madrid: Morata.
- Cáceres, M. y otros (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Universidad de*

Cienfuegos. Disponible en http://rieoei.org/edu_sup20.htm.

- Da Cunha, M. (2001). Formatos avaliativos e construção da docência: implicações políticas e pedagógicas. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior*, 6(20), 17-32.
- Da Cunha, M. (2008). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitarios. *Rev. Educação Unisinos*, 12(3), 182-186
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes: entre la teoría y la práctica*. México. Ed. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Finkelstein, C. (2012) ¿Los Docentes Universitarios, pueden Innovar en sus Prácticas? En G. Volpato y M. Moog Pinto (Org.). *Pedagogía Universitária: olhares e percepções*. Curitiba: Editora CVR.
- Finkelstein, C., Gardey, M, Amantea, A, Rodríguez, G. y Rozenblum, G. (2011). La preeminencia de la articulación teoría-práctica en los dispositivos de formación de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología de la UBA. En VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)”, Mar del Plata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud y L. Duschatzky (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (113-144). Buenos Aires: Miño Dávila.
- Gómez López, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Revista Universidades UDUAL*, (38), 29-39.
- Ickowicz, M. (2004). La formación de profesores en la Universidad: avances de investigación sobre los trayectos de

formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. *Revista del IICE*, XII(22), s/d.

- Liston, P. y Zechner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- Lucarelli, E. (1997). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuaderno de Investigación. Buenos Aires: IICE-FFyL/UBA.
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). *Asesorías pedagógicas universitarias. Entre la intervención y la formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V., Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A. (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina Uruguay*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E, Finkelstein, C. y Solberg, V. Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina. En M. Da Cunha y E. Lucarelli (orgs.) (2014), *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades iberoamericanas*. Criciúma: Ed. UNESCO.
- Perrenoud, P. (1993). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sánchez Núñez, J. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades UDUAL* (22). Disponible en: <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, Y. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Revista Universidades UDAL* (39), 3-20.