

Aproximación a los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario en la UNS y la UNLP mediante un modelo de análisis ad hoc

An approach to continuing teacher training programmes at the UNS and UNLP through an ad hoc analysis model.

Por Francisco SAENZ¹

Saenz, F. (2024). Aproximación a los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario en la UNS y la UNLP mediante un modelo de análisis ad hoc. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 64-78.

Resumen

Durante las últimas décadas, las universidades argentinas han impulsado distintos programas de formación pedagógica continua dirigidos a su personal docente. Esto representa un cambio significativo en el paradigma previo, que consideraba que la enseñanza universitaria solo requería una sólida base de conocimientos en la disciplina a enseñar. La respuesta de las universidades a esta cuestión ha sido notablemente diversa. En la introducción de este trabajo se ofrece un breve estado del arte sobre la formación pedagógica continua del profesorado universitario, acompañada de una recopilación de las diversas normativas establecidas a nivel local, nacional y regional. Visto el dinamismo actual de este campo, e identificado el carácter incipiente del estudio de estos programas, se propone como objetivo analizar los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) mediante un modelo de análisis ad hoc. Mediante una exploración académica sistemática, se recopilan diversas categorías conceptuales que resultan valiosas para el estudio de programas de formación de docentes universitarios, confluyendo en la elaboración de un modelo de análisis. Este se utiliza para caracterizar y comparar el Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional del Sur y del Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua de la Universidad Nacional de La Plata. Se espera que el modelo pueda seguir siendo ampliado y aplicado a un mayor número de programas, en vistas de facilitar el diseño, la descripción y la comparación de propuestas de este tipo.

Palabras Clave formación pedagógica/ actualización/ capacitación/ universidad/ programa/ profesorado/ educación superior/ docencia/ modelo de análisis.

¹ Universidad Nacional del Sur, Argentina/ fransaenz97@gmail.com

Abstract

Over the last few decades, Argentina's national universities have promoted a variety of continuous pedagogical training programmes for their teaching staff. This represents a significant change in the previous paradigm, which considered that university teaching only required a solid knowledge base in the subject to be taught. The response of universities to this issue has been remarkably diverse. This paper, offers an introduction to in-service teacher training for university teachers, accompanied by a compilation of the various regulations and guidelines established at local, national, and regional level. Given the dynamism of this field and having identified the incipient nature of the study of these programmes, the aim of this paper is to analyze the continuing teacher training programmes for university teachers at the Universidad Nacional del Sur (UNS) and the Universidad Nacional de La Plata (UNLP) by means of an ad hoc analysis model. To this end, through a systematic academic exploration, various theoretical categories that are valuable for the study of university teacher training programmes are compiled, leading to the development of a model of analysis. Finally, this model of analysis is applied to study the Teacher Training Programme of the Universidad Nacional del Sur and the Continuous Teacher Training and the Updating Programme of the Universidad Nacional de La Plata. It is hoped that this model can be further extended and applied to a greater number of programmes, to facilitate the design, description, and comparison of proposals of this type.

Key words pedagogical training/ updating/ training/ university/ programme/ faculty/ higher education/ teaching/ analysis model.

Introducción: la formación continua del profesorado universitario en Argentina

En los distintos sistemas educativos del mundo, la formación pedagógica es usualmente requerida de manera obligatoria para acceder a cargos docentes en los niveles inicial, primario y secundario. Sin embargo, si bien es sabido que la experiencia estudiantil, la formación inicial y el proceso de iniciación profesional docente (Serra, 2004), así como también la experiencia laboral docente y la socialización con colegas (Benedito y Pavia, 1995; Davini, 1995) constituyen elementos fundamentales para la construcción de las prácticas y saberes docentes; en el nivel universitario la formación exigida para la docencia se ha centrado en los contenidos disciplinares, tanto desde una dimensión teórica como práctica profesional (Giusti Pachane, 2007). Esta mirada ha sido denominada por Davini (1995) como “tradicación académica”, producto de la racionalidad positivista, que sostiene una desvalorización del conocimiento pedagógico. Como consecuencia de ello, actualmente los estudiantes universitarios argentinos pasan la mayor parte de su tiempo de clase en contacto con jóvenes profesionales sin formación pedagógica (Mollis, 2010).

Al menos hasta finales del siglo XX, esta realidad no se encontraba problematizada, entendiendo que la calidad académica en el nivel universitario podía ser alcanzada mediante la asignación de dedicaciones exclusivas, el desarrollo de la investigación disciplinar y la formación disciplinar de posgrado (Rodríguez, 2014). Sin embargo, los cambios producidos en la sociedad y en los sistemas educativos, así como también la creciente importancia de las nuevas tecnologías, han tornado insuficientes los conocimientos y competencias de los planteles docentes (Serra, 2004). Considerando ello, actualmente se reconoce que el docente universitario debe estar capacitado para ejercer la docencia, que implica no solo la enseñanza sino también el desarrollo de innovaciones pedagógicas, la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, y la tutoría, entre otras; lo cual demanda procesos de formación sistemáticos y organizados (Benedito y Pavia, 1995). A su vez, la necesidad de formación pedagógica se ve acrecentada en la actualidad por diversos procesos que están transformando la realidad de la educación universitaria, tanto a nivel nacional como internacional: factores como la diversificación del estudiantado, los nuevos paradigmas en la relación con el conocimiento y el surgimiento de novedosas modalidades de formación (Kozanitis et al, 2018) invitan a promover mecanismos de formación del docente universitario, en vistas de adecuar sus conocimientos y prácticas al nuevo contexto.

El carácter precoz de esta preocupación tiene su correlato en el campo de la investigación: tal como da cuenta una exploración bibliográfica en repositorios como Latindex, Scholar Google y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales de la Nación Argentina, en el contexto académico parece implícito que el término “formación docente” refiere únicamente a la formación de docentes del nivel inicial, primario o secundario. Entre los antecedentes de investigación vinculados a la formación del profesorado universitario destacan los trabajos de autoras como Claudia Finkelstein (2017), Elisa Lucarelli (2000, 2004, 2006, 2009, 2015), Lea Vezub (2013) y Pérez et. al (2023).

La formación pedagógica del profesorado se puede segmentar en dos etapas de su desarrollo profesional: por un lado, como formación inicial, dirigida a profesores noveles, típicamente conformada por programas altamente estructurados y de larga duración; o mediante formación permanente o continua, orientada al acompañamiento y apoyo del profesorado que ya se encuentra en ejercicio (Ferreres e Imbernón, 1999). Este último segmento conforma un subsistema formativo, que se propone el mejoramiento profesional docente, vinculado a contenidos como la actualización disciplinar, psicopedagogía, tecnología educativa, estrategias de enseñanza, cultura estudiantil, innovaciones educativas, entre otros (Imbernón, 1997).

Normativas y directrices a escala local, nacional, regional e internacional

A nivel internacional, sobre fines del siglo XX algunos organismos como la UNESCO (1998), comienzan a atender a la necesidad de formación pedagógica de los docentes universitarios, afirmando bajo el paradigma de la educación permanente la importancia de la actualización y mejora de las “capacidades didácticas y métodos de enseñanza” y proponiendo una “enérgica política de formación del personal” (p. 4), para lo cual insta a las instituciones educativas de nivel superior a establecer estructuras y programas adecuados para ello. Este llamado se amplió a las Naciones

Unidas (2016), que plantean a modo de meta en su Agenda 2030 el aumento de profesores preparados para ejercer su profesión, garantizando su formación pedagógica.

En el contexto nacional, lo propuesto anteriormente se reafirma en el documento “La Formación Docente en la República Argentina” (Cámpoli, 2004), elaborado en colaboración con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la UNESCO, en el cual se resalta la necesidad de que las universidades “reafirmen su tarea de formación de recursos humanos de la más alta calidad, capacitados para la formación a lo largo de la vida” (p. 4).

En Argentina, la Ley de Educación Superior (N° 24.521), promulgada en 1995 y vigente hasta la actualidad no hace mención explícita de la formación específicamente pedagógica del profesorado universitario, aunque establece como deber de los docentes la actualización en su formación profesional, en línea con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica (Artículo 12). Respecto a la contratación de docentes, solo indica como requisito la posesión de un título universitario de nivel igual o superior a aquel en el cual ejercen la docencia (Artículo 36). Si bien esta misma ley establece la autonomía de las instituciones universitarias, el Estado encuentra vías de acción sobre las carreras a través de organismos como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, encargado de coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las universidades (Artículo 44) y acreditar las carreras de grado de profesiones reguladas por el Estado (Artículo 43). Además, los docentes pueden ser evaluados de manera individual a través del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, establecido por la SPU mediante el decreto N° 2427/93, actualmente en proceso de reestructuración en el marco del Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios, establecido por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Res. N° 1216/2019). De esta manera, el Estado compensa la autonomía universitaria con lo que Barroso (2005, en Roder y Walker, 2023) denomina un sistema de multirregulación. Por otra parte, en el Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales (CONADU, 2017) -en línea con la LES- establece en su artículo 26 el derecho de los docentes universitarios a acceder a estudios de perfeccionamiento, aunque sin especificar si refiere a formación pedagógica / didáctica o disciplinar.

En línea con lo anterior, toda UUNN en Argentina tiene la responsabilidad de implementar políticas específicas para la formación de su personal docente. Por ello, con mayor intensidad durante las dos últimas décadas, diversas universidades nacionales de nuestro país han implementado políticas de formación pedagógica continua para su profesorado, planteándose diferentes objetivos, que buscan alcanzar a través de estrategias diversas. A modo de ejemplo, es posible mencionar el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, con su curso de Iniciación a la docencia; el Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional del Litoral, dirigido a los docentes de todas sus facultades, compuesto por un trayecto general estructurado y otro flexible abierto a propuestas de los diferentes ámbitos de la universidad; los Cursos de Formación y Actualización Docente de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba; el programa de capacitación permanente de la Universidad Nacional de la Pampa, que ofrece en promedio dos cursos por año sobre diferentes temáticas en vinculación a la docencia universitaria; y el Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de la Universidad Nacional de Lujan, que ofrece cursos de posgrado de contenido didáctico-pedagógico; entre otros.

De esta manera, es posible dar cuenta no solo del significativo número de propuestas formativas que actualmente las universidades nacionales ofrecen a su profesorado, sino también de la enorme diversidad de formatos, estrategias de implementación y terminologías utilizadas. Siendo que estas propuestas han sido impulsadas mayormente durante las dos últimas décadas, sería posible hipotetizar que tal diversidad es propia de una etapa exploratoria de las políticas de formación pedagógica del profesorado universitario en las UUNN.

En el presente trabajo, se propone como objetivo analizar los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) mediante un modelo de análisis ad hoc.

Metodología

En primer lugar, se realizó una exploración bibliográfica sistemática, para la cual se seleccionaron los siguientes repositorios, motores de búsqueda y catálogos académicos: Scholar Google, ERIC, Redalyc, SciELO, Dialnet y Latindex. En cada una de estas plataformas se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: “formación pedagógica universitaria”, “formación de docentes universitarios”, “capacitación de docentes universitarios”, “capacitación pedagógica universitaria”, “formación pedagógica del profesorado universitario”, “programa de formación pedagógica universitaria” y “actualización pedagógica universitaria”. De cada repositorio se exploraron los diez primeros resultados que encuentren correspondencia temática con el presente trabajo y no hayan sido ya seleccionados ya en otro buscador, configurando de esta manera una muestra de sesenta artículos.

Los trabajos seleccionados fueron explorados en vistas de detectar categorías de análisis mediante las cuales se indaga en la formación continua del profesorado universitario, tanto desde un punto de vista teórico como aplicado a programas específicos. Una vez identificadas las categorías relevantes para este análisis, se definieron y se recopilieron sus descripciones. Estas categorías se sintetizaron en una tabla, agrupándolas en conceptuales y prácticas.

Posteriormente se desarrolló el análisis de los casos de interés: el Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional del Sur y el Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua de la Universidad Nacional de la Plata. Para cada uno de estos programas, se examinaron la página web oficial y el digesto informativo de cada universidad, en vistas de recabar información proveniente de medios y normativas oficiales. Mediante el uso del modelo de análisis previamente elaborado se desarrolló una aproximación a cada uno de los casos, que fue sintetizada en una tabla comparativa.

Resultados

Categorías conceptuales y prácticas respecto a la formación continua del profesorado universitario

En esta sección se ofrece una síntesis de las categorías de análisis identificadas, junto con sus definiciones. Cada categoría se identifica en la variante tipográfica “negrita”.

Indistintamente del nivel educativo, las diferentes ideas y supuestos respecto a la función de la educación, los objetivos formativos, la concepción sobre el aprendizaje, los estándares de calidad y las tradiciones epistemológicas y culturales han dado lugar a diversos **modelos de base** para la formación, entre los que Camilloni (2021) menciona:

- **Práctica Artesanal**, basada en un currículo prescrito con un tutor experto que funciona como modelo
- **Ciencia Aplicada**, con una visión conductivista desde la cual las conductas de los estudiantes son observables y cuantificables.
- **Práctica Reflexiva**, que plantea que la formación académica no capacita para resolver los problemas de la práctica, sino que los docentes deben actuar como investigadores, creando teoría desde la práctica, estimulando la capacidad reflexiva y la autoevaluación.
- **Indagación Social Crítica**, enfocada en los problemas sociales desde una mirada transformadora y comprometida.
- **Modelo Humanista**, centrado en el futuro docente como persona, considerando sus intereses y necesidades.
- **Indagación Profesional**, centrada en el estudio de los fundamentos teóricos de las Ciencias y la Filosofía de la Educación, buscando promover la reflexión sobre la teoría y la práctica, y analizando supuestos, creencias y prácticas.

Asimismo, y tal como da cuenta la sección anterior, la formación del profesorado en ejercicio adquiere diversas **denominaciones** que, si bien frecuentemente se utilizan de manera indistinta, llevan implícito distintas formas de concebir la educación y el objetivo formativo (Perlo, 1998). Entre los más frecuentes aparece (Serra, 2004):

- Perfeccionamiento, que hace referencia a un modelo tradicional desde el cual la formación inicial requiere ser ampliada y profundizada hacia un ideal aparente.
- Actualización, que parte de la necesidad de modernizar de manera aislada y muchas veces superficial saberes y prácticas para modernizarlas.
- Capacitación, que busca ofrecer una suerte de parche a diversos vacíos en la formación inicial recibida por el docente. Este término ha encontrado una amplia aceptación en el contexto educativo argentino.
- Formación continua o permanente, que entiende a los saberes y prácticas docentes como producto de un continuo iniciado en su experiencia estudiantil, continuado en su formación inicial, y sostenido luego en su iniciación y desarrollo profesional. Plantea la importancia de desarrollar instancias de construcción y reconstrucción desde la praxis y la teoría a fin de propiciar el mejoramiento de la calidad educativa.

Así como existen diversas líneas conceptuales con relación a la formación de docentes en ejercicio, las distintas políticas y programas formativos han adquirido a lo largo del tiempo y en las distintas instituciones diversos formatos y características, que es posible analizar desde diversos ejes.

En su mayoría, las políticas de formación pedagógica del profesorado universitario se han materializado en forma de cursos sueltos y optativos, adquiriendo un carácter mayormente individual y voluntario, quedando su modalidad y contenido a expensas de los intereses de la institución, y su cursado a libre elección del docente (Mayor Ruiz, 2007). Sin embargo, también existen casos en los cuales los cursos se imparten de manera obligatoria (como es el caso de la capacitación obligatoria en temática de género vinculada a la Ley Micaela), y otros casos en los cuales los distintos módulos o cursos forman parte de una propuesta integral diseñada para responder a determinadas necesidades formativas. Asimismo, también hay cursos que, si bien forman parte de una propuesta integral, se encuentra segmentado en clases o módulos independientes entre sí. De esta manera, podemos proponer como ejes de análisis la **obligatoriedad** y el grado de **estructuración** y/o **modularización**.

Por otra parte, estas políticas pueden ser impulsadas por diversos actores del sistema político y educativo. Si bien producto de la autonomía universitaria la mayor parte de las propuestas surgen desde las propias universidades, estas se pueden desarrollar a nivel general o desde una unidad académica específica. Así también, tal como recoge Rodríguez (2014), los Estados nacionales e incluso distintos organismos internacionales también han impulsado propuestas en este sentido. Por lo tanto, aparece como otro eje de análisis la **escala** de la propuesta formativa.

Uno de los aspectos más disímiles entre las distintas políticas refiere al grado de **institucionalización** de la propuesta, pudiéndose hallar propuestas ampliamente integradas en las instituciones mediante regulaciones, partidas presupuestarias y estabilidad en el tiempo, en contraste con otras que carecen de financiación y que dependen de la voluntad y el interés de distintos actores. Podría afirmarse que los casos de mayor institucionalización se encuentran en las propuestas de maestrías o especializaciones en docencia universitaria, representando carreras de posgrado. En sintonía con esto último, es interesante observar el tipo de **certificación** que las instituciones ofrecen por la promoción de estos trayectos educativos, que puede abarcar desde meros certificados hasta -como se mencionó anteriormente- títulos de posgrado.

A partir de la propuesta de fases del desarrollo profesional docente de Serra (2004), también sería posible diferenciar las propuestas destinadas al profesorado universitario en general, de aquellas que se encuentran focalizadas sobre quienes se encuentran realizando sus primeras incursiones en la docencia universitaria. De esta manera, el **docente destinatario** se propone como otro eje de análisis.

Respecto a la **modalidad** de cursado, y ante las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la propuesta formativa puede ser desarrollada de manera presencial, virtual, híbrida o mixta, de manera sincrónica o asincrónica, intensivo o extendido, y a su vez mediante un curso asistido o autogestionado. Además, pueden variar significativamente respecto a su **carga horaria**.

También cabe traer a colación la clasificación que propone Chantraine Demailly (1995, en Vezub, 2013) respecto a modelos de **vínculo pedagógico** que se establece entre formador y formado, distinguiendo:

- Forma universitaria, teniendo como finalidad la transmisión de saber de un experto con prestigio académico a un sujeto que voluntariamente busca formarse.
- Forma escolar, organizado por una autoridad externa y oficial que define el programa, y de la cual los formadores son representantes.
- Forma contractual, donde la formación es producto de una negociación entre el formador y el destinatario, tanto en contenido como modalidad.
- Forma interactiva-reflexiva, cuya finalidad es la resolución de problemas reales a través de la ayuda entre formador y formado, mediante la producción colectiva de saberes y la participación y reflexión activa de los destinatarios.

Vinculado a lo anterior, es posible distinguir el **origen de los sujetos formadores** y su forma de contratación, ya que se puede tratar de planta permanente de la universidad, con la función de formar al personal docente, personal de la universidad contratado de manera circunstancial para estas tareas o personal externo a la planta de la universidad.

Por último, cabe identificar si el trayecto formativo implica algún **costo** para el docente. Desde el punto de vista de la oferta educativa, sería posible diferenciar entre propuestas ofrecidas con totalmente subsidiadas, parcialmente subsidiadas o sin subsidio.

A modo de síntesis, las categorías de análisis se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Modelo ad-hoc elaborado en el presente trabajo para el análisis de programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario.

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Alternativas</i>
Teórica	Denominación	Perfeccionamiento, Actualización, Capacitación, Formación continua / permanente
	Modelo de base	Práctica artesanal, Ciencia aplicada, Práctica reflexiva, Indagación social crítica, Modelo humanista, Indagación profesional
	Vínculo pedagógico	Forma universitaria, Forma escolar, Forma contractual, Forma interactiva-reflexiva
Práctica	Antigüedad	-
	Grado de institucionalización	Baja, media, alta Decreciente, estable, creciente
	Nivel de estructuración	Bajo, Medio, Alto
	Carácter modular	Si / No
	Escala	Unidad académica, universidad, interinstitucional
	Docente destinatario	Según experiencia: Futuros potenciales docentes, docentes nóveles, docentes en general Según cargo: Auxiliares de docencia, profesores
	Carga horaria	-
	Modalidad de cursado	Presencial, virtual, híbrida o mixta Sincrónica o asincrónica Intensivo o extendido Asistido o autogestionado
	Obligatoriedad	Obligatorio o no obligatorio

Tipo de certificación / acreditación	Certificado universitario, curso con puntaje docente, curso de posgrado, diplomatura, especialización, maestría
Origen de los fondos	Unidad académica, universidad, externos de origen público, externos de origen privado.
Costo para el docente	Gratuito, subsidio parcial, sin subsidio.
Origen de sujetos formadores	Misma unidad académica, misma universidad (otra unidad académica), externo, libre.

Fuente: elaboración propia

El caso de la Universidad Nacional del Sur: Programa de Formación Docente

En la UNS, ya hacia inicios de la década del 2000, desde la entonces área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades, se ofrecieron talleres, cursos y capacitaciones de formación pedagógica, que respondieron a demandas puntuales de diversos departamentos con necesidades particulares, vinculadas a aspectos como la necesidad de acreditación, la implementación de propuestas didácticas no tradicionales, entre otras.

Posteriormente, tal como afirman Roderer y Walker (2023), la preocupación de la UNS por la formación pedagógica de su profesorado adquiere un mayor grado de institucionalización cuando en el año 2004 se dispone la creación de la Asesoría Pedagógica, con la función de apoyar y asesorar a docentes, estudiantes y autoridades universitarias en cuestiones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje (Res. CSU-319/04). La contratación se realizó a partir de la asignación de tales funciones a docentes de la universidad que ya contaban con experiencia académica en el campo de la enseñanza universitaria, mediante el aumento de su dedicación utilizando fondos vacantes de la partida presupuestaria de autoridades de la institución.

Este interés se vio motivado por diagnósticos realizados sobre la institución: tanto en la primera evaluación externa (1995), como en la segunda evaluación interna (2002) se menciona la falta de formación y actualización docente en la dimensión didáctico-pedagógica de la enseñanza. Asimismo, en la segunda evaluación externa (2004) se alertó sobre la inexistencia de un programa de capacitación pedagógica para los docentes de la universidad.

En este contexto, desde el año 2005 se el equipo de Asesoría Pedagógica diseña e implementa el Programa de Formación Docente, el cual asume como objetivos reconocer y analizar distintas problemáticas de la educación universitaria, debatir acerca de la producción de saberes, reflexionar sobre las propias prácticas docentes, problematizar y resignificar saberes, reconocer estrategias alternativas, diseñar dispositivos de enseñanza adecuados y reflexionar acerca de la evaluación y sus implicaciones. El mismo se desarrolla una vez por año, en el formato aula-taller, de manera presencial, con una carga horaria de entre 16 y 32 horas y frecuencia usualmente semanal. Los contenidos son definidos en cada oportunidad por el equipo de Asesoría Pedagógica, y en la mayor parte de sus ediciones se han orientado a abarcar una amplia gama de cuestiones educativas, que incluyen aspectos como las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la planificación curricular, la elaboración de evaluaciones, la corrección de exámenes, entre otros, dedicando un encuentro a cada tema. Esta organización posibilita que docentes interesados puedan asistir a clases por única vez, sin requerir de las clases anteriores o posteriores. Sin embargo, en otras ocasiones se enfocó el programa en temáticas específicas, de manera que los docentes interesados puedan asistir a sucesivas ediciones del mismo, profundizando sus conocimientos y reflexiones en diferentes cuestiones. Tal fue el caso de la edición 2021, que estuvo enfocada en la evaluación de aprendizajes.

Tal como se desprende de los objetivos del programa, así como también de una consulta ad-hoc realizada a Elda Monetti (encargada del mismo), y retomando las categorías propuestas por Camilloni (2021) es posible afirmar que el programa presenta un matiz entre un modelo de práctica reflexiva, puesto que apela a la autoevaluación docente para cuestionar y construir ideas y prácticas vinculadas a la enseñanza; así como también de indagación profesional,

en tanto se busca la difusión de conceptos desarrollados por las Ciencias de la Educación, a partir de los cuales desarrollar reflexiones acerca de diferentes aspectos de lo educativo. A partir de lo dicho anteriormente, se entiende que bajo la categorización de Demailly (1995, en Vezub, 2013) en este programa se establece un vínculo pedagógico de forma interactiva-reflexiva.

En cuanto a la terminología, esta propuesta opta por la noción de “formación”, denominación a partir de la cual se entiende a la construcción de saberes y prácticas como un proceso continuo vinculado al desarrollo profesional, inherente a la tarea docente, que se produce en el intersticio entre la teoría y la práctica (Serra, 2004).

El curso en cuestión está destinado a docentes (profesores y auxiliares) de la Universidad Nacional del Sur, tanto nóveles como expertos, siendo en todos los casos totalmente gratuito y no obligatorio. En este sentido, la escala del programa es institucional abarcando a la totalidad de las unidades académicas de la universidad. La Asesoría Pedagógica otorga un certificado a aquellos docentes que cumplieron con un requisito mínimo de asistencia y cumplieron de manera satisfactoria las actividades propuestas. Este certificado está avalado por la universidad, pero no ofrece la posibilidad de otorgar créditos válidos como seminario de posgrado.

Actualmente es posible afirmar que, gracias a su estabilidad temporal, la formación docente continua se encuentra en un camino de creciente institucionalización. Recientemente el Consejo Superior Universitario revisó, modificó y aprobó tanto el Reglamento General de la Función Docente (Res. CSU 1009/22) -que establece una evaluación periódica individual cada cuatro años, en línea con el CCT, aunque aún no se ha puesto en marcha- y el Reglamento de Evaluación Docente. Este último adquiere particular relevancia, puesto que -en línea con el Capítulo III de la Carrera docente del Convenio Colectivo de Trabajo para UUNN se incluye como aspecto a considerar la formación docente (Rodera y Walker, 2023).

Además, en línea con la recomendación de la tercera evaluación externa (2013) en la que se recomienda consolidar un espacio académico de formación docente, en función de contribuir a la profesionalización de la docencia de la universidad, la UNS ha realizado una serie de reestructuraciones, entre las cuales, a partir de la resolución CSU-601/23 se estableció que todo lo referente a la formación continua pasa a ser competencia de la Dirección de Educación a Distancia, ahora llamada “Dirección de Educación a Distancia y Educación Continua”, dependiente de la Secretaría General Académica, fortaleciendo la institucionalización del Programa de Formación Docente en la estructura de la universidad.

El caso de la Universidad Nacional de la Plata: Capacitación y Actualización Docente Continua UNLP-ADULP

Desde el año 2008, la Universidad Nacional de La Plata inauguró el “Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua UNLP-ADULP”, gestado en el marco del “Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de Universidades Nacionales”, bajo la coordinación de la Secretaría de Políticas Universitarias, a partir de la cual se facilita el financiamiento de la propuesta. El mismo se encuentra coordinado en conjunto por la Secretaría y la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y la Asociación de Docentes Universitarios. El programa está dividido en dos subprogramas: uno orientado a docentes de pregrado y otro a docentes de grado y posgrado de la universidad. Aquí se profundizará en este último.

Tal como se puede observar en las pautas del programa, actualizadas en el año 2022, el equipo coordinador del proyecto entiende que la capacitación docente continua resulta fundamental para el crecimiento de la participación institucional del profesorado, así como también “es un derecho de los y las docentes que desarrollan su actividad en el ámbito de las universidades nacionales” (p. 1), permitiendo elevar su calificación para llevar adelante la enseñanza. Asimismo, recoge que el perfeccionamiento continuo representa una exigencia inherente a la tarea docente, en particular en la actualidad, tanto debido a las crecientes y cambiantes necesidades educativas como a las nuevas exigencias de acreditación de conocimientos y competencias. Por todo ello, en este documento se plantea que la universidad tiene la responsabilidad no solo de ofrecer, sino también de alentar la formación de su plantel docente, reconociendo estos trayectos por mecanismos de acreditación adecuados.

Los objetivos de este programa incluyen garantizar el acceso de los docentes de la universidad a espacios de capacitación continua en pos del mejoramiento de la docencia y la calidad académica; promover procesos de intercambio y reflexión; y profundizar la participación de los docentes en la vida institucional. De esta manera es posible identificar que la capacitación (o actualización, formación, o perfeccionamiento según aparece en diversas ocasiones a modo de sinónimo) se presenta desde diferentes perspectivas: como un derecho de los docentes, una obligación de la universidad, una necesidad intrínseca de la educación, un reclamo social y una oportunidad para la mejora de la calidad educativa.

Para alcanzar los mencionados objetivos, el equipo coordinador del programa actualiza periódicamente una serie de tópicos, a partir de los cuales se abre una convocatoria para la presentación de proyectos de propuestas formativas en forma de cursos. Actualmente aparecen las problemáticas pedagógico-didácticas de la docencia universitaria, las prácticas docentes desde las didácticas específicas, la epistemología de las ciencias, metodología de investigación, estadística aplicada a la investigación, educación a distancia, perspectiva de género en la educación superior, la vinculación de la universidad con el desarrollo científico-tecnológico, entre otras. Los cursos pueden ser dictados por uno o varios docentes de la UNLP u otras UUNN, y en la mayor parte de los casos se contempla la posibilidad de que sean acreditados como cursos de posgrado por la facultad en la que se dicta el mismo.

Si bien desde la coordinación se definen estos tópicos, las temáticas que efectivamente serán abordadas quedan definidas por los proyectos que se presenten a la convocatoria, lo cual limita la capacidad de planificación y estructuración de los contenidos del programa en general. Esto lleva a que, por ejemplo, tal como releva Lugones (2020), si bien existe una amplia variedad de temáticas, entre el 2007 y el 2018 la oferta de cursos ha resultado sumamente dispar entre las distintas facultades, predominando los mismos en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación (31) y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (32), y teniendo una mínima presencia en las facultades de Informática (1), Ingeniería (1) y Trabajo Social (1).

Según se puede observar en la página web de ADULP (2023), actualmente los cursos ofrecidos presentan modalidades de cursado diversas, pudiendo ser sincrónicos o asincrónicos, virtuales, presenciales, mixtos o híbridos; con una carga horaria de entre 20 y 30 horas. Los mismos son en todos los casos gratuitos y no obligatorios para los docentes de esta universidad.

En cuanto a la taxonomía de modelos de base propuesta por Camilloni (2021), y a partir de los objetivos generales del programa, según los cuales este busca promover procesos de intercambio y reflexión entre docentes sobre las problemáticas educativas que atraviesan la universidad, es posible afirmar que -al menos desde su coordinación, se parte de un modelo de práctica reflexiva, según el cual la formación docente se desarrolla por medio de la reflexión y la autoevaluación de los propios sujetos en formación, creando teoría desde la práctica. En línea con ello, si los cursos se desarrollan acorde a lo definido en las pautas del programa, sería esperable que se configure un vínculo pedagógico de forma interactiva-reflexiva (Vezub, 2013), que apele a la producción colectiva de saberes mediante la participación de sus destinatarios. Sin embargo, esto podría ser ampliamente variable al interior de cada propuesta.

Además de este programa, la Universidad Nacional de La Plata cuenta actualmente con otras tres propuestas destinadas a la formación de su profesorado. En primer lugar, a modo de formación inicial, ofrece una Especialización en Docencia Universitaria, programa de posgrado inaugurado en el año 2007 a partir de la Disposición N° 58/06. El mismo tiene una duración que oscila entre los 12 y los 14 meses, y está destinado a docentes universitarios con una antigüedad mínima de 2 años. Por otra parte, desde el año 2015 la universidad realiza con frecuencia bienal una nueva edición de las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, que buscan ser un espacio de reflexión, problematización y difusión de ideas y prácticas docentes universitarias. Finalmente, y en sintonía con tales jornadas, desde el mismo año la universidad gestiona la Revista "Trayectorias Universitarias", que busca recuperar reflexiones, experiencias y perspectivas vinculados al os procesos educativos universitarios.

Los resultados obtenidos de la aplicación del modelo de análisis ad-hoc se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2. Cuadro comparativo de ambas propuestas, según las categorías recopiladas en el modelo de análisis ad-hoc.

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>UNS</i>	<i>UNLP</i>
<i>Teórica</i>	Denominación	Formación	Capacitación - actualización
	Modelo de base	Práctica reflexiva – Indagación profesional	Práctica reflexiva
	Vínculo pedagógico	Forma interactiva-reflexiva	Sin información suficiente
<i>Práctica</i>	Antigüedad	18 años	14 años
	Grado de institucionalización	Medio – creciente	Alto
	Nivel de estructuración	Alta. Contenidos planificados de manera integral y usualmente reiterados en cada edición.	Baja. Dependiente de los proyectos que se presenten en cada edición.
	Carácter modular	Si, pero solo con certificación general.	No.
	Escala	Universitaria – Abarca a todos los departamentos	Programa universitario, con cursos por facultades.
	Docente destinatario	Docentes (profesores y auxiliares) con cualquier grado de antigüedad.	Docentes (profesores y auxiliares) con cualquier grado de antigüedad.
	Carga horaria	Alrededor de 34 horas.	Entre 20 y 40 horas
	Modalidad de cursado	Extensivo y presencial	Extensivo. En la mayor parte de los casos presencial.
	Obligatoriedad	No obligatorio	No obligatorio
	Tipo de certificación / acreditación	Certificado avalado por la universidad.	Seminario de posgrado acreditable
	Origen de los fondos	Universidad Nacional del Sur	Secretaría de Políticas Universitarias
	Costo para el docente	Gratuito (subsido total)	Gratuito (subsido total)
	Origen de sujetos formadores	Misma institución, otra unidad académica	Libre

Fuente: elaboración propia

Conclusión

En la introducción de este trabajo se ofreció un breve estado del arte de la formación continua del profesorado universitario en las UUNN de nuestro país, hallando que este es un área actualmente en desarrollo, tanto desde la producción académica como en cuanto a su implementación. En las últimas dos décadas un gran número de universidades se han propuesto fortalecer la formación pedagógica de sus docentes mediante programas sumamente diversos en cuanto a modalidad, currículo y perspectiva educativa, evidenciando la ausencia de

consensos respecto a las necesidades que existen en este aspecto. Una exploración al marco normativo y regulatorio -tanto a nivel internacional como nacional- muestra también un creciente interés de organismos, gobiernos e instituciones por esta cuestión, a partir de la premisa de que la formación pedagógico-didáctica constituye un elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones universitarias. En línea con lo planteado por Serra (2004), este sería parte de un proceso de refuerzo de la profesionalidad docente, al estimular el trabajo colaborativo entre pares, los conocimientos para la práctica y la capacidad para proponer y analizar valores.

Se recogieron normativas, resoluciones y documentos que hacen al marco normativo de la formación de los docentes del nivel universitario, con origen en organismos internacionales, entidades gubernamentales nacionales y en las propias instituciones universitarias. Esta exploración da cuenta de un notable aumento en el interés sobre esta temática que inicia durante la década de los 90', y que a partir de allí se ha profundizado, derivando en que actualmente, en el contexto nacional, un enorme número de universidades haya desarrollado dispositivos dedicados a la formación docente, que resultan sumamente diversos. Este proceso podría estar en línea con el creciente interés que adquiere la sistematización y organización de la formación docente continua para los niveles inicial, primario y secundario en el contexto nacional en la década de 1980 (Serra, 2004). Aquí cabe mencionar, como llamado de atención, que el hecho de que sean las propias universidades quienes desarrollan sus propuestas de formación docente, teniendo como formadores a sus propios docentes, implica el riesgo de estimular la endogamia y el isomorfismo (Davini, 1995), que podría limitar la posibilidad de estimular la renovación de perspectivas y prácticas docentes.

Mediante una exploración bibliográfica sistemática se detectaron diversas categorías que resultan de utilidad para caracterizar y analizar a los programas de formación docente universitaria, facilitando a su vez su comparación y la identificación de características generales. Su compilación derivó en la elaboración de un modelo de análisis ad-hoc, que se aplicó al estudio de los programas de formación continua que ofrecen la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de La Plata a su personal docente.

En el primer caso, es posible hablar de un programa que se encuentra camino a una alta institucionalización, que se desarrolla a escala universitaria, de manera transversal para los docentes de todas las unidades académicas. Su dictado se encuentra a cargo del equipo de Asesoría Pedagógica, ahora vinculado a la recientemente creada Dirección de Educación a Distancia y Educación Continua, dependiente de la Secretaría General Académica.

En el caso de la UNLP, se trata de una propuesta gestada y financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias, y actualmente coordinada en conjunto por la Secretaría y la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y la Asociación de Docentes Universitarios. En comparación con el programa de la UNS, este presenta un grado de estructuración de contenidos bajo, puesto que en la práctica los mismos están limitados a los proyectos de cursos que se propongan. Asimismo, se ha hallado una notable disparidad entre la oferta de cursos que se realizan al interior de cada facultad bajo este programa (Lugones, 2020).

A partir de la comparación de ambas propuestas (Tabla 2) resulta interesante notar que -al menos desde sus objetivos-, los dos programas apelan a la formación desde la reflexión, en oposición a la perspectiva del perfeccionamiento en servicio según la cual es necesario "bajar" paquetes instruccionales a los docentes para su aplicación (Davini, 1995). Esta última idea se encuentra en línea con el enfoque tecnicista, según el cual enseñar una materia es una cuestión de métodos (Davini, 1998). Además, ambos casos muestran la coexistencia a nivel normativo de distintas denominaciones para referir a las propuestas formativas de docentes en ejercicio: se utilizan -incluso al interior de la misma resolución- indistintamente formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento, a partir de lo cual se podría hipotetizar que quienes se encargan de la elaboración de este tipo de proyectos entienden a estos términos como sinónimos.

Por otra parte, los dos programas dan cuenta de cómo, a pesar de la autonomía universitaria, tanto la Secretaría de Políticas Universitarias (a través de sus programas) como la CONEAU (a través de sus evaluaciones externas) han logrado propiciar la materialización de propuestas orientadas a la formación pedagógica del profesorado

universitario: en el caso de la UNS, el programa surge entre otros motivos producto del resultado de evaluaciones externas, mientras que en la UNLP, la propuesta tiene su origen en un programa de la Secretaría de Políticas Universitarias, que aporta el financiamiento.

Se espera que el modelo de análisis elaborado y aplicado en el presente trabajo resulte de utilidad en el ámbito académico para la descripción y comparación de otros programas similares. De extenderse a una mayor cantidad de casos, este aporte podría facilitar una caracterización general de los programas de formación continua de docentes universitarios en el país, así como una comparación sistemática de los mismos. Por otra parte, es posible que desde el ámbito de la gestión el modelo resulte valioso para el diseño de propuestas de formación pedagógica docente de nivel superior.

Referencias bibliográficas

Aquí tienes la lista de referencias corregida según el estilo APA 7:

ADULP. (2023, 10 de octubre). *Cursos de capacitación vigentes*. <https://www.adulp.org.ar/index.php/secretarias/formacion-y-capacitacion/cursos-de-capacitacion-vigentes>

Benedito, V., & Pavía, V. F. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario* (Vol. 11). Edicions Universitat Barcelona.

Camilloni, A. (2021). Problemas y modelos de formación docente. En S. Vior, M. B. Oreja Cerrutti, & C. Agüero (Eds.), *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes. Panorama actual en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay* (pp. xx-xx). Edunlu.

Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. IESALC.

CONADU. (2017). *Convenio colectivo de docentes de las universidades nacionales*.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.

Ferreres, V., & Imbernón, F. (Eds.). (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis.

Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando redes en el Mercosur. *Integración y Conocimiento*, 6(1). <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v6.n1.17138>

Giusti Pachane, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: Conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 119-132. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000300008&lng=es&tlng=es

Imbernón, F. (1997). La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(2), 29.

Kozanitis, A., Ménard, L., & Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: Efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Práxis Educativa (Brasil)*, 13(2), 294-311. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0003>

Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.

Lucarelli, E. (2004). Innovaciones en la enseñanza. ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? [Conferencia] Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria.

Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: Tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, 24(01), 273-296. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100012&lng=pt&tlng=es

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (Ed.). (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.

Lugones, M. (2020). *El Programa de Capacitación Docente Continua UNLP-ADULP como política de capacitación en servicio: Análisis situacional y estrategias de mejoramiento*. Universidad Nacional de La Plata.

Mayor Ruiz, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Universidad de Sevilla.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Resolución N° 1216/19*.

Mollis, M. (2010). La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente. En D. Andrade Oliveira & M. Feldfeber (Eds.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Universidad y docencia* (pp. xx-xx). UCH.

Naciones Unidas. (2016). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3).

Perlo, C. (1998). *Hacia una didáctica de la formación docente*. Homo Sapiens.

Pérez, L. R., Massón Cruz, R. M., & Torres Miranda, T. (2023). La formación profesional pedagógica del profesor universitario: Estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), 1-20. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2206>

Rodera, J., & Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: Aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 4(1), 46-72. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/6106>

Rodríguez, L. (2014). Propuestas de los organismos internacionales para la formación de docentes de la enseñanza superior: Renovadas exigencias y nuevas condiciones para las instituciones universitarias en las primeras décadas del nuevo siglo. En R. Menghini & M. R. Misuraca (Eds.), *Políticas para la formación de docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano* (pp. xx-xx). Ediciones Baudino.

Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila/FLACSO.

UNESCO. (1998). *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París, 9 de octubre de 1998.

Universidad Nacional del Sur. (1994). *Primera evaluación interna*.

Universidad Nacional del Sur. (2002). *Segunda evaluación interna*.

Universidad Nacional del Sur. (2004). *Resolución CSU-319/04*.

Universidad Nacional del Sur. (2010). *Tercera evaluación interna*.

Universidad Nacional del Sur. (2022). *Reglamento general de la función docente*. Res. CSU-1009/22.

Universidad Nacional del Sur. (2023). *Resolución CSU-601/23*.

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es

Fecha de recepción: 2-1-2024

Fecha de aceptación: 13-5-2024