

LAS DEMANDAS DE CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE ADSCRIPTOS Y DOCENTES UNIVERSITARIOS

Milena Ramallo milena.ramallo@comunidad.ub.edu.ar, Flavia Propper
flavia.propper@ub.edu.ar, Universidad de Belgrano

Para ingresar al ejercicio docente en los niveles educativos inicial, básico y medio, debe transitarse un itinerario de formación normalizado. Por lo tanto, la docencia como profesión se construye, principalmente, a partir de dos componentes -que se bien se encuentran entramados, pueden distinguirse para los fines analíticos en: a) teórico y b) práctico. En el caso de los docentes universitarios, la trayectoria de formación es principalmente de práctica profesional: la experticia es la habilitante para hacerse cargo de la formación de los alumnos.

Si bien son cada vez más frecuentes los profesionales que no se conforman con su “vocación docente” y realizan algún tipo de capacitación pedagógica, las universidades preocupadas por su plantel académico y por la calidad educativa, ofrecen modalidades de capacitación pedagógica. Estas varían de una institución a otra en cuanto a extensión, temáticas, costos, etc.

En cuanto a la participación de los docentes en los cursos de capacitación, surgen algunas inquietudes, ¿los docentes universitarios tienen motivaciones reales en asistir a las capacitaciones cuando no existen obligaciones o condicionamientos por parte de la institución? ¿Cuáles son los temas de mayor interés? ¿Existen similitudes o diferencias entre los intereses de quienes ejercen la docencia desde hace mucho tiempo y quienes recién se inician en ese camino?

Con la intención de contribuir al conocimiento de este tema, en este trabajo nos proponemos a) identificar las demandas de capacitación pedagógica de adscriptos y docentes universitarios en una institución universitaria de gestión privada, y b) reflexionar acerca de cuáles son las demandas que resultan de mayor interés.

Para llevar a cabo este trabajo, se han analizado las respuestas obtenidas en las encuestas de satisfacción¹ administradas en los años 2009 y 2010. Se tuvieron en cuenta dos preguntas de dicho instrumento: una de tipo abierta, relacionada con los temas de interés para la capacitación y otra, de tipo cerrada, referida a la categoría del participante (con las opciones: profesor o adscripto). A los fines de este trabajo, sólo se

utilizaron las encuestas en las que se registraron respuestas en la pregunta vinculada a las demandas de capacitación pedagógica, aquellas que no tenían dicha información no fueron consideradas.

¿En qué contexto actual debe entenderse a la Educación Superior?

En la educación superior, ya desde finales de la década de 1990, algunas tendencias mostraron la presencia y su influencia de nuevos fenómenos, como las tecnologías de la información y comunicación, el aumento de la demanda de la formación (fenómeno conocido como “masificación”), la crisis económica en distintas escalas, aumento de la diversificación de los sistemas de educación superior en un número importante de países, por mencionar sólo algunos. Estas tendencias se fueron intensificando: la mundialización en el plano universitario ha provocado una significativa aceleración en la movilidad de estudiantes y conocimientos. Y esta internacionalización de las instituciones supuso un lugar de encuentro o cooperación a la vez que un lugar de rivalidad o competencia. El incremento de la demanda caló el problema de los docentes y en especial, el de su formación, teniendo en cuenta su importancia dado que “los docentes de la enseñanza superior constituyen la parte medular del sistema, por lo que resulta indispensable prestar particular atención a su condición al carácter atractivo de su profesión (...)” (Alimi, UNESCO, 2009).

Desde la Declaración Mundial sobre Educación Superior de 1998 de la UNESCO se han reconocido los retos, que en América Latina durante el decenio de 1980-90, debe atender la docencia universitaria. Dichos retos suponen una serie compleja de procesos y acciones correspondientes a: el diseño e implementación de políticas docentes, la determinación de enfoques curriculares, la fijación de perfiles profesionales y del ámbito ocupacional de los graduados, mecanismos de selección de los estudiantes, la evaluación y seguimiento del proceso educativo en su totalidad y la actualización permanente y capacitación de los profesores.

En este contexto nos preguntamos: ¿qué finalidad poseen los programas de capacitación docentes? Capacitación y actualización aparecen claramente como ‘los’ requisitos que todo buen docente debe cumplir. La capacitación de los profesores -como parte de su formación permanente, sea esta pedagógica o no- se convierte en una condición necesaria para poner en marcha una renovación en sus tareas. En este sentido, entendemos que los programas de capacitación son estrategias que tienen como

finalidad mejorar las prácticas de la enseñanza. Asimismo, en el proceso de capacitación, también se establecen las relaciones entre los componentes principales de la tríada didáctica pero con una singular característica: la relación docente-alumno-contenido tiene lugar en otro ámbito educativo que es el aula del docente que se capacita. El sujeto que aprende es el docente y es él a la vez uno de los principales objetos de conocimiento en el marco de esta formación (Alen-Delgadillo, 1994).

La experiencia de capacitación en la Universidad de Belgrano: PDHD

En el caso de la Argentina no existe una legislación que indique la necesidad de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia universitaria. La Ley de Educación Superior (24.521/95) promulga en su art. N° 36 que “los docentes deben poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia (...) gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario”. Es decir que se hace mención a la formación vinculada a la asignatura pero no plantea ningún requisito vinculado a la formación pedagógica para el ejercicio de la docencia universitaria. Luego, en el art. N° 37 explicita que cada institución debe garantizar el “perfeccionamiento de sus docentes” mencionando los aspectos: 1) científicos (o propios de cada disciplina), 2) pedagógicos y 3) formación interdisciplinaria. Respecto del segundo punto, la legislación remarca la importancia de que los docentes cuenten con actualización en temas vinculados a la práctica pedagógica cuya injerencia le compete a las institucionesⁱⁱ.

Algunos años antes de la sanción de la Ley, la Universidad de Belgrano ha iniciado una modalidad de capacitación pedagógica a través del denominado Programa Desarrollo de Habilidades Docentes (PDHD). Desde en 1992, ofrece a su comunidad de docentes y adscriptosⁱⁱⁱ cursos de capacitación teniendo en cuenta la presencia de docentes con una basta trayectoria profesional pero con una escasa formación pedagógica, y considerando la importancia de la actualización pedagógica, como parte de su política institucional. El PDHD ofrece desde entonces alrededor de 20 cursos anuales vinculados a los siguientes ejes de trabajo:

Metodología de la enseñanza: incluye temas vinculados a estrategias de enseñanza, modalidades y técnicas de evaluación, dinámica de grupos, entre otros.

Alfabetización tecnológica: orientado al desarrollo de cátedras virtuales, diseño

de contenidos on line, desarrollo de blogs, wikis, foros y webquest, uso de planilla de cálculo, programas de diseño, etc.

Problemas actuales sobre la enseñanza: como la motivación de alumnos, la problemática de los jóvenes de hoy, la convivencia de la cultura letrada y mundo digital, entre otros.

Investigación: trata sobre la iniciación a la investigación científica, las tutorías de tesis, etc.

El PDHD permite la participación voluntaria de docentes, y es un requisito formal para los adscriptos, quienes deben realizar un curso obligatorio de Iniciación a la Docencia y elegir dentro de la oferta disponible hasta completar las 40 horas exigidas. Por lo tanto, la composición de los grupos es variada en dos sentidos: 1) según la formación profesional de los participantes (dado que provienen de las diferentes carreras que ofrece la Universidad), 2) por el grado de experiencia docente (docentes con diferente antigüedad en la institución, y graduados que inician su práctica como adscriptos).

Al respecto, entre las preguntas que se relevan en la encuesta de satisfacción al finalizar los cursos del PDHD, se indaga si reconocen positiva la composición variada del grupo. Salvo aisladas excepciones, consideran muy positiva la experiencia de participar en cursos con la diversidad de disciplinas y la confluencia de docentes y adscriptos que se que conjugan en los grupos.

A nuestro criterio, el intercambio generado por grupos conformados por graduados y docentes es en sí mismo un dispositivo de aprendizaje. Los adscriptos tienen fresca su visión como alumnos y transitan la experiencia áulica desde un rol en plena construcción e invitan a los docentes a recordar las dudas y temores iniciales, y a reflexionar sobre su práctica. A su vez, los novatos se encuentran, por un lado, con pares con inquietudes similares y, por el otro, con profesores que comparten su experiencia y los integran en la comunidad de “docentes que se actualizan”: expertos y novatos conforman una comunidad involucrados en la formación continua.

Otra característica a remarcar es la participación voluntaria de los Profesores: no hay exigencia institucional para realizar los cursos. Por lo tanto, a la hora de diseñar la oferta de capacitación, no sólo se atienden a las necesidades institucionales sino también a los intereses de los Profesores, a través de sugerencias volcadas en la encuesta de satisfacción de los cursos.

Respecto de las formalidades establecidas por el PDHD, pueden señalarse: la obligatoriedad del 75% de asistencia a cada curso y la realización de un trabajo final para la obtención del certificado de aprobación.

Algunas definiciones antes de continuar

En este trabajo se definirán los términos “capacitación” y “pedagogía”, para luego arribar a una definición de “capacitación pedagógica en el ámbito universitario”. Para la clarificación de los términos, se ha recurrido a fuentes propias del campo de las Ciencias de la Educación.

El término “Pedagogía” proviene del griego παις-niño y αγω-conduzco (referencias etimológicas: del griego paidagogia, arte de educar a los niños). El término pedagógico comienza a emplearse a fines del siglo XVI y en 1762 había sido aceptado por la Academia Francesa Juan Luis Vives. Una de las dificultades para la definición precisa del término pedagogía se basa en la confusión frecuente entre “Educación y Pedagogía”. En los inicios del siglo XX Durkheim intenta clarificar el contenido de pedagogía definiéndolo “como una teoría práctica (...)”. Señala que la pedagogía no debe reemplazar a la práctica, por el contrario debe guiarla, brindar claridad y dar respuestas a sus problemas. La pedagogía se presenta, así, desde esta etapa, como una posibilidad de reflexión sobre la práctica pedagógica. En cambio, la educación constituye un fenómeno social con múltiples facetas, entre ellas se puede mencionar a la acción, a la reflexión de esa acción, etc. Ambas -la educación y la pedagogía-, estarían representando un mismo proceso humano el aspecto práctico y el teórico respectivamente.

Ricardo Nassif explicita que la pedagogía debe ocuparse de dos aspectos del proceso educativo: en cuanto al primero, se trata de un “cuerpo de doctrinas o de normas capaces de explicar el fenómeno de la educación en tanto realidad” y en relación al segundo, “busca conducir el proceso educativo en tanto actividad”. Estas definiciones están en correspondencia con la definición de pedagogía de los siguientes diccionarios: de las Ciencias de la Educación, Santillana, año 2000 y el Enciclopédico de Ciencias de la Educación, del Centro de Investigación Educativa, año 2005.

En cuanto al término “Capacitación”, según la RAE capacitar es “hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”. En el Diccionario de Ciencias de la Educación, se lo define como un dispositivo que permite la adquisición de nuevas tácticas y estrategias, y se lo

vincula con la actualización ante el carácter vertiginoso de nuevos conocimientos. El perfeccionamiento o la capacitación debe ligarse a “(...) lo que está bien, lo que de alguna manera goza de amplia y sostenida aprobación), es puede ser una práctica o un programa, etc.” (Squella 1998:43 en Villarroel, 1998:7). Según Pérez Gómez (1992) la formación continua puede considerarse como un proceso que posibilitaría la modificación permanente de las ideas, las actitudes y las actuaciones incitando a la discrepancia, al cambio y generación de nuevos los aprendizajes gracias al aporte de los diferentes campos de las disciplinas.

En este contexto, definimos la “capacitación pedagógica en el ámbito universitario” como: toda instancia de formación y actualización pedagógica con la finalidad de mejorar el ejercicio docente universitario.

Resultados alcanzados en este estudio

En este apartado nos detendremos a conocer ¿cuáles son las demandas de capacitación pedagógica de adscriptos y docentes universitarios? Para ello, se clasificaron las respuestas sobre las “demandas de capacitación pedagógica” -de la encuesta antes mencionada- en categorías que atienden a criterios vinculados con los objetivos de este estudio.

Las categorías, elaboradas a partir de las respuestas, son:

- a) Metodología de enseñanza: comprende técnicas y estrategias didácticas, como por ejemplo: método de casos, trabajo en grupo, aprendizaje basado en problemas, talleres)
- b) Evaluación del aprendizaje: abarca metodologías, instrumentos y criterios de evaluación
- c) Motivación de los alumnos: se refiere al trabajo reflexivo y estratégico para aumentar la atención e interés de los alumnos en la situación áulica.
- d) Alfabetización tecnológica: implementación de herramientas informáticas aplicadas a la práctica docente: diseño de presentaciones multimediales, cátedra virtual, blogs, foro, desarrollo de contenidos on line, etc.
- e) Investigación: abarca cuestiones vinculadas a la epistemología y metodología de la investigación.
- f) Vínculo con alumnos: trata acerca del posicionamiento del docente ante el grupo de

aprendizaje, experiencia áulica, mecanismos de comunicación, uso de técnicas de interacción, trato con alumnos y desempeño en el aula (manejo de grupos y del tiempo)

- g) Pedagogía: comprende aspectos relacionados con la reflexión del quehacer docente, la formación, los procesos de enseñanza y aprendizaje
- h) Disciplina: incluye la didáctica especial de la disciplina.
- i) Proceso de aprendizaje: hace referencia a los aspectos biológicos y los procesos psicológicos vinculados al aprendizaje
- j) Oratoria: técnicas y estrategias vinculadas a la expresión oral con la finalidad de aumentar la atención, la comprensión y la motivación en los alumnos (audiencia).

Las demandas de capacitación pedagógica analizadas en las encuestas de los docentes y adscriptos hacen referencia a:

Entre las respuestas de los docentes se evidencia un gran porcentaje vinculado a la necesidad de “Alfabetización tecnológica”. A este porcentaje le sigue la demanda de cursos sobre el conocimiento y aplicación de “Metodologías de enseñanza”.

En cuanto a los resultados de los adscriptos, se evidencia el mayor interés en la “Metodologías de enseñanza” y con una mínima diferencia la de “Alfabetización tecnológica”.

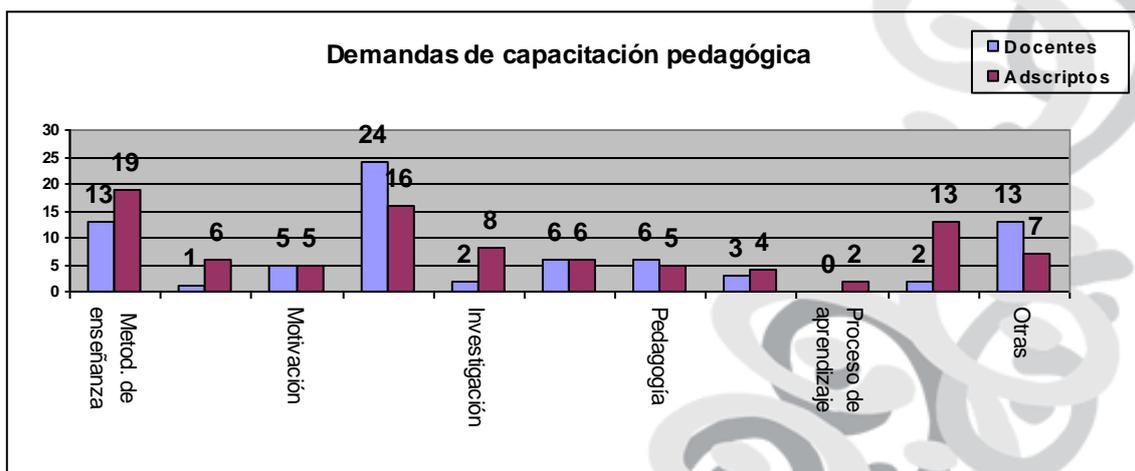
Con respecto a las categorías “Pedagogía/Reflexión del quehacer docente/Formación”, “Interacción con los alumnos” y “Motivación de los alumnos”, comparten similares cantidad de respuestas en el grupo de los docentes. Parecida tendencia se observa en el conjunto de adscriptos aunque además pueden adicionarse las categorías de “Evaluación del aprendizaje”, “Investigación y “Conocimientos sobre la disciplina”, marcando una mayor paridad de las cantidades de respuesta en cada categoría.

Cabe destacar de modo particular el número obtenido en la categoría “Oratoria”, para el caso de los adscriptos, que alcanza 13 respuestas, y en los profesores, sólo 2 respuestas. En la siguiente tabla y gráfico pueden verse los resultados obtenidos:

Tabla 1. Demandas de capacitación pedagógica de docentes y adscriptos.

CATEGORÍAS	DOCENTES		ADSCRIPTOS	
	nº	%	nº	%
Metodología de la enseñanza	13	17,3	19	20,9
Evaluación del aprendizaje	1	1,3	6	6,6
Motivación de los alumnos	5	6,7	5	5,5
Alfabetización tecnológica	24	32,0	16	17,6
Investigación	2	2,7	8	8,8
Interacción con alumnos/trabajo grupal	6	8,0	6	6,6
Pedagogía/Reflexión del quehacer docente/Formación	6	8,0	5	5,5
Disciplina (didáctica específica)	3	4,0	4	4,4
Proceso de aprendizaje	0	----	2	2,2
Oratoria	2	2,7	13	14,3
OTROS	13	17,3	7	7,7
TOTAL	75	100	91	100

Fuente: elaboración propia sobre la base de las Encuestas de satisfacción administradas a docentes y adscriptos que participaron del Programa Desarrollo de Habilidades Docentes, Universidad de Belgrano, años 2009 y 2010.



Análisis de las demandas de capacitación

A continuación se abordarán las demandas de capacitación pedagógica –ya organizadas en categorías-, explicitando nuestros supuestos y algunos interrogantes que se constituyen hoy en el marco interpretativo desde donde podemos significar esta temática.

1. *Alfabetización tecnológica*: consideramos que en el cuerpo de profesores esta demanda puede relacionarse con dos razones, una se corresponde con la huella que las TIC han impreso en el ámbito educativo, que desde su aparición se han convertido en un recurso didáctico que si se lo usa de modo adecuado y provechoso puede resultar de gran ayuda en ciertos momentos de la enseñanza.

Otro podría estar ligado a la brecha generacional en el uso de las herramientas informáticas, de aquellos docentes con mayor antigüedad en su práctica respecto de quienes son graduados más recientes. Esta gran demanda se vincula con el impacto que la tecnología ha generado en las formas de comunicación, de trabajo, y de acceso y producción de conocimiento (Litwin, 1995:201).

2. *Metodologías de enseñanza*: sostenemos, como varios autores (Davini, 1995: 45, Iaes, 1995: 12), cómo la tarea docente, y en especial, la didáctica, es vinculada con un cúmulo de recetas, técnicas, procedimientos que se creen necesarios para el control de lo que sucede en el aula, con el riesgo de considerar a la enseñanza solamente como la aplicación mecánica de metodologías.
3. *Pedagogía/Reflexión del quehacer docente/Formación*: podemos explicitar que son pocos los docentes y los adscriptos que hacen referencia a esta categoría, cuestión que nos lleva a pensar sobre el significado y la funcionalidad que posee la misma para los encuestados. Sin embargo, comprendemos que la capacitación sobre estos temas es central dada la necesidad de reflexión sobre la práctica (Davini, 1995: 128-132) y la consideración de la instancia post activa de la enseñanza para analizar lo sucedido, arribar a justificaciones, consolidar o refutar hipótesis de trabajo (Jackson, 1991).
4. *Interacción con los alumnos*, ¿Por qué es importante que se establezca un vínculo con los alumnos? En términos de aprendizaje, es importante para lograr que la negociación entre la asimétrica relación docente-alumnos, por una parte el docente suspende sus representaciones y explicaciones estratégica y provisoriamente, a los efectos de lograr aproximarse al alumno; y por otra, conoce, desde el principio hacia dónde se dirige y el camino que debe recorrer para ello. Esto no sucede del mismo modo con los alumnos (Coll-Solé, 1990). En el proceso de interacción, el profesor procedería como intermediario entre los contenidos y la actuación constructiva de los alumnos brindándoles las herramientas para lograr la estructuración y ampliación continua del conocimiento (Fenstermacher, 1989). En cambio el alumno expondría sus opiniones, expectativas, creencias, habilidades, destrezas, actitudes, nociones implícitas y previas, sus modos de percibir frente al profesor, a la enseñanza y sus propias realizaciones (Coll-Solé, 1990). En las demandas de docentes y

adscriptos, se registran pocos casos relacionados con la importancia de este vínculo.

5. *Oratoria*: encontrar un porcentaje tan elevado de demanda por capacitación en oratoria (al punto de ameritar una categoría independiente de la categoría “otros”) nos llamó la atención. Al respecto, nos preguntamos, ¿existe el mito de que el hablar sencillo y expresarse claramente repercute en la atención y la motivación de los alumnos, y que favorece la “construcción del conocimiento por parte de los alumnos”? Es innegable la necesidad de que los docentes tengan un excelente dominio de su expresión, pero sostenemos que es una actitud reduccionista y simplista pensar que contribuye directamente en la situación de aprendizaje. Es posible que los adscriptos (quienes han optado por esta demanda en mayor medida) desconozcan la variedad de metodologías de la enseñanza y recursos didácticos que logren motivar a los alumnos y generar ambientes de trabajo más propicios que la mera clase expositiva.
6. *Disciplina (didáctica específica)* dada la baja cantidad de respuestas obtenidas, creemos que esta categoría no es presentada como un aspecto de gran relevancia en el momento de pensar las propuestas metodológicas de enseñanza en las materias. Si bien consideramos necesaria la actualización disciplinar en el marco de la capacitación pedagógica, acordamos con Davini (1996: 64-65) en que deben pensarse los desarrollos didácticos al interior de los campos disciplinarios y no generar disciplinas atomizadas.
7. *Evaluación del aprendizaje*: según lo explicitado por los encuestados la evaluación está asociada principalmente con el uso de instrumentos para tal fin, no observándose claramente cuál es la concepción que sustenta el proceso de evaluación, es decir si sólo atenderá a los resultados, o a todo el proceso de aprendizaje del alumno, si es una estrategia para orientar la tarea pedagógica y actuar funcionalmente para la reflexión, si girará en torno sólo a los contenidos o valores, procedimientos, habilidades, etcétera. Asimismo, llama la atención la baja demanda de este aspecto tan fundamental en la práctica docente.
8. *Investigación*: se valorizan las metodologías inherentes a la investigación científica, el desarrollo de talleres de investigación y la redacción de documentos científicos. Una explicación posible de la baja demanda de los encuestados es la falta de vinculación entre la práctica docente y los procesos de investigación,

aún cuando el rol del docente universitario debe desempeñar una tarea ligada a los fines de la investigación científica.

9. *Proceso de aprendizaje*: esta categoría ha sido la menos requerida por los profesores y adscriptos encuestados. Sin embargo, es fundamental conocer los procesos implicados en el aprendizaje de los alumnos en pos de una enseñanza significativa. En este sentido, parecería ser que los encuestados manifiestan un mayor interés en temas vinculados a su perfeccionamiento docente (metodologías y alfabetización tecnológica) en desmedro de los procesos vinculados al aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

A partir del análisis efectuado en el apartado anterior pueden obtenerse ciertas conclusiones de modo provisorio. Conclusiones que pueden formularse como nuevas líneas de trabajo para orientar análisis futuros.

El gráfico anterior muestra que tanto las demandas de capacitación pedagógica de los profesores como de los adscriptos tienen como sustento la necesidad de contar con un abanico de dispositivos para su intervención en el aula. Estos dispositivos son variados y proceden de diferentes aunque relacionadas disciplinas, por ejemplo de la didáctica, de la psicología, de la tecnología educativa, entre otros.

A lo largo del estudio se evidenció un marcado interés por temas vinculados al desempeño docente -metodologías de la enseñanza y alfabetización tecnológica- cuestiones que pueden transferirse rápidamente a la práctica y con un sesgo instrumental, se observa lo siguiente.

-La demanda de capacitación, tanto de docentes como de adscriptos se centra en la alfabetización tecnológica. Herramientas informáticas para procesar información, realizar presentaciones o administrar y difundir información (como es el caso de las cátedras virtuales) son los más solicitados. Este requerimiento habla de un escenario, de un contexto: la educación actual se inscribe en un ámbito “tecnologizado”, y los docentes necesitan dominar las tecnologías al servicio de mejorar su práctica docente.

-Las metodologías de enseñanza –sean éstas convencionales o no- son las más requeridas, deduciendo que de ellas subyace la idea de que al adquirirlas se alcanza un buen desempeño en sus prácticas docentes. Si observamos únicamente el aspecto metodológico se podría llegar a entender que “ser buen profesor” es aquel que sólo

domina “(...) técnicas, habilidades y estrategias genéricas sugeridas o desarrolladas por la investigación científica externa” (Pérez Gómez, 1993). Su conocimiento teórico posee un valor instrumental o técnico, garantizando una intervención eficaz en función de los objetivos formulados.

En el resto de las categorías –esto es Evaluación del aprendizaje, Motivación de los alumnos, Investigación, Interacción con alumnos/trabajo grupal, Pedagogía/Reflexión del quehacer docente/Formación, Disciplina (didáctica específica), Proceso de aprendizaje”, no se pone énfasis, quizás porque no se los entiende como elementos que posean una conexión con el buen desempeño del docente.

La categoría “Oratoria” en el conjunto de las mayores demandas de los adscriptos, merece una explicación aparte. El análisis pone en evidencia lo que supone que se piensa “necesario” para la enseñanza o lo que se piensa que debe contemplar el perfil del profesor en la universidad. Podría preguntarse si la oratoria se entiende como una estrategia de intervención en el aula o no, pregunta que podría incluirse en un estudio futuro.

El papel otorgado a ciertas demandas por parte de profesores y adscriptos constituyen una información relevante para reconocer sus preocupaciones y necesidades en sus prácticas y para efectuar los ajustes en el diseño curricular del Programa de Desarrollo Habilidades Docentes. Y, si bien la planificación de la oferta de capacitación parte de los lineamientos políticos institucionales, el conocimiento de las demandas de los actores, permitirá orientarla hacia un equilibrio entre las necesidades individuales e institucionales.

Bibliografía

- A.A.V.V. (2000) *Diccionario de las ciencias de la educación*, Madrid, Santillana.
- Alen, B. y C. Delgadillo (1994) *Capacitación docente, aportes para su didáctica*, Bs. As., Tesis /Norma.
- Alonso Tapia, J. (1995) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana
- Camilloni, A. y otros (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Bs. As., Paidós.
- Coll, C. y Solé, I. (1990) "La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje", en: Marchesi, A., C. Coll y J. Palacios (comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza.
- Davini, M. C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As., Paidós.
- Davini, M. C. (1996) “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”, en: Camilloni, A. y otros *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- Diccionario de la Real Academia Española*, vigésima segunda edición. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Fecha de acceso: 10 de marzo de 2011.

- Edelstein, G. y A. Coria (1995) *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*, Bs. As., Kapelusz
- Fenstermacher, G. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M. (1989) *La investigación de la enseñanza. 1: enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- Halimi, S. (2009) “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, UNESCO, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001853/185301S.pdf> Fecha de acceso: 8 de marzo de 2011
- Iaies, G. F. (compilador) y Otros (1995) *Didácticas especiales: estado del debate*, Buenos Aires, Aique.
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*, Bs. As., Amorrortu
- Litwin, E. (comp..) (1995) *Tecnología educativa: política, historias, propuestas*, Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1993) *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*, Málaga, Universidad de Málaga, Documento multicopiado.
- Pérez Gómez, A. (1992) “Enseñanza para la comprensión”, en: Gimeno Sacristán, J y A. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata
- Picardo Joao, O. (Coord.) (2005) *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, San Salvador, Centro de Investigación Educativa, Colegio García Villarroel, C. (1998) “La Capacitación del Profesor Universitario: ¿Informativa o Formativa?”, en: *Agenda Académica* Volumen 5, N° 1, Disponible en: <http://200.24.17.41/TC/Villarroel.pdf> Fecha de acceso: 8 de marzo de 2011.
- UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (9/10/1998).
- Villarroel, C. (1998) “La Capacitación del Profesor Universitario: ¿Informativa o Formativa?”, en: *Agenda Académica*, Vol. 5, N° 1, Disponible en: <http://200.24.17.41/TC/Villarroel.pdf> Fecha de acceso: 8 de marzo de 2011.

ⁱ Las encuestas, de carácter anónimo, tienen la finalidad de conocer la opinión respecto de la utilidad de los contenidos, la posibilidad de transferencia a la práctica docente, la conformación de grupos compuestos por diversidad de participantes (docentes y adscriptos, de diferentes carreras). El cuestionario incluye preguntas abiertas y cerradas, Las cerradas se orientan a calificar el grado de satisfacción de los aspectos mencionados, y las abiertas, permiten justificar sus opiniones y responder, por ejemplo, qué otros temas de interés podría sugerir para futuros cursos.

ⁱⁱ Debe tenerse en cuenta que la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) toma en cuenta, entre sus indicadores de evaluación, la oferta de capacitación que ofrecen las instituciones y la cantidad de participantes que asisten.

ⁱⁱⁱ El Programa de Adscripción permite a los egresados de la Universidad con buenos antecedentes académicos y previa postulación formal, realizar formación y práctica en la docencia para aspirar al nombramiento en una cátedra.