
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Proyecto de capacitación en docencia para graduados en Ciencias Veterinarias y Tecnología de los Alimentos

María Claudia Pingitore^a, Camila Macchi^b, Aldana Villacorta^c y Antonio Eduardo Felipe^d.

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Recibido: 11 de junio 2021 - Revisado: 02 de noviembre 2021 - Aceptado: 05 de noviembre 2021

RESUMEN


La demanda por la formación pedagógica de profesionales que realizan actividades docentes ha crecido en las últimas décadas, esto para superar la tendencia a que la mayoría de los docentes enseñan de la forma en que aprenden sin un proceso de capacitación efectivo. El objetivo de este trabajo es describir la estructura de un proyecto de capacitación docente en ciencia y tecnología, destinado a graduados que colaboran en actividades docentes en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y las percepciones de los mismos sobre el proceso de capacitación. El proyecto se estructura en tres niveles con una duración total de tres años. Cada nivel consta de una etapa de formación conceptual y una de aplicación en las prácticas docentes. Los graduados percibieron positivamente el desarrollo de los cursos, reconociendo el impacto en sus capacidades y habilidades educativas.

Palabras clave: Formación docente; graduados; universidad.

*Correspondencia: María Claudia Pingitore (M. Pingitore).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-2175-1420> (claudiapingitore@hotmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-8567-3049> (camilam@vet.unicen.edu.ar).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-7638-4627> (aldy.v@hotmail.com).

^d  <https://orcid.org/0000-0003-0044-7657> (aefelipe@vet.unicen.edu.ar).

Teaching training project for graduates in Veterinary Sciences and Food Technology

ABSTRACT

The demand for the pedagogical training of professionals who carry out teaching activities has grown in recent decades to overcome the trend that most teachers teach the way they learn, without an effective training process. The objective of this paper is to describe the structure of a science and technology teacher training project, aimed at graduates who collaborate in teaching activities at the Faculty of Veterinary Sciences of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires, and the perceptions of them on the training process. The project is structured in three levels with a total duration of three years. Each level consists of a conceptual training stage and an application stage in teaching practices. Graduates positively perceived the development of the courses, recognizing the impact on their educational abilities and skills.

Keywords: Teacher training; graduates; university.

1. Introducción

Un proceso observado en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCV-UNCPBA, Tandil, R. Argentina), en los últimos años, ha sido la incorporación de graduados como colaboradores en actividades docentes. Tanto en la carrera de Medicina Veterinaria como en la Licenciatura en Tecnología de los Alimentos, esta situación ha tenido dos orígenes: por un lado, los profesionales son invitados, con regularidad, a exponer sus experiencias laborales en distintas asignaturas. Por otro lado, algunos profesionales se acercan a la institución a ofrecer su colaboración. En ambos casos, se observó que muchos equipos docentes, luego de un proceso de evaluación interna, acordaban con uno o más profesionales su permanencia en forma voluntaria y no rentada. De esta manera, formalizaban la incorporación de profesionales considerados de alta calidad en el medio laboral, por sus conocimientos y experiencias. Esta situación llevó a crear la figura del graduado colaborador en docencia. En la actualidad, su número asciende a 46, sobre una planta docente estable de 215 integrantes.

Durante los años 2016 y 2017, la permanencia de los graduados como colaboradores en docencia condujo al área de gestión institucional a relevar sus necesidades para consolidar su inserción. La única demanda que plantearon fue su interés en adquirir formación en didáctica. Como respuesta, se definió incorporarlos, de manera voluntaria, en un programa de formación y capacitación docente. Al considerarlos como un tipo de integrantes de la comunidad académica, pasaron a constituirse en sujetos, cuyo talento requería de una gestión formal. De esta manera, se asumió que un componente considerado como estratégico en las organizaciones es la valoración del talento humano (Díaz et al., 2008); en este sentido, Majad Rondón (2016) señala que "... las personas son valoradas por sus conocimientos, sus aportes intelectuales y talento en la consecución de las metas de las organizaciones" (p. 149). Desde esta perspectiva, se supera la visión de asumirlas como recursos humanos, lo cual remite a la idea de instrumentos al servicio de cumplir objetivos organizacionales (Díaz, 2004).

La incorporación de los graduados no solo debe corresponderse con la idea de incluir profesionales con conocimientos basados en la experiencia laboral, sino además constituirlos en miembros plenos de un proyecto educativo, para que aporten a la construcción de actitudes y valores y participen de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tal como se espera de los docentes regulares (Sarmiento et al., 2018). Se postuló que la verdadera inclusión en la organización de los graduados colaboradores no radicaba solo en la expresión de sus capacidades intelectuales, sino que requería del acompañamiento de su compromiso como sujetos desde la concepción de la gestión del talento humano, reconociendo y fortaleciendo sus competencias (Majad, 2016).

La formación docente para las carreras de grado de la FCV-UNCPBA es un proceso que abarca múltiples aspectos (reglamentarios, metodológicos-didáctico, desarrollo de competencias, etc.) y es de carácter continuo, ya que constantemente se debe ampliar el conocimiento y reafirmar principios que permitan una mayor capacitación disciplinar y metodológica, desde un punto de vista privilegiado para “saber hacer” y “saber enseñar” (Hernández-Sánchez, 2017; Páez, 2015). De esta manera, se hace necesario trabajar y reflexionar sobre el qué enseñar, por qué, para qué y cómo hacerlo, entendiendo a quien desarrolla acciones docentes como un sujeto activo en la toma de decisiones y superando las perspectivas tradicionales de enseñanza, según las cuales, este solo transmitía contenidos predefinidos por especialistas en otras instancias, para lograr determinados objetivos (también predefinidos), limitándose a seguir rigurosas y precisas prescripciones (Pingitore et al., 2020). Un docente que supere esa concepción debe poder analizar, fundamentar, reestructurar o resignificar sus prácticas pedagógicas. Para ello, debe tener en cuenta una variedad de factores que determinan las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, comenzando por los estudiantes, el contexto en el que se encuentran, las finalidades que guían los procesos de enseñanza y el contenido a enseñar. Así, podrá pensar en las intervenciones que realizará (Fernández, 2017; Vezub, 2018).

El objetivo de este trabajo es describir la estructura de un proyecto de capacitación docente en ciencia y tecnología, destinado a graduados que colaboran en actividades docentes en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCV-UNCPBA), y las percepciones de los destinatarios sobre el proceso de capacitación.

2. Marco teórico

La formación de los docentes universitarios ha sido y es centro de debates durante muchos años y la demanda por la formación pedagógica de profesionales ha crecido significativamente en las últimas décadas. La mayoría de los docentes enseñan de la forma en que aprenden (Garibotto et al., 2019; Stitt-Gohdes, 2001; Tovar-Gálvez y García, 2014). Dado que muchos de ellos han experimentado el éxito académico en entornos de aprendizaje que estaban centrados en un profesor y dependían en gran medida de las clases magistrales o conferencias, es comprensible que su estilo de enseñanza sea repetir lo que funcionó con ellos. Estos profesores son independientes del campo, es decir, están más orientados al contenido y prefieren utilizar métodos de enseñanza más formales, favoreciendo una menor participación de los estudiantes y actividades de clase más estructuradas (Gilakjani, 2012; López et al., 2017; Pithers, 2001). Una de las razones por las que los profesores se ven obligados a enseñar de la forma en que aprenden es que no son expertos en la teoría del aprendizaje de adultos.

La forma en que los docentes seleccionan sus estrategias de enseñanza e implementan técnicas, responde a sus creencias y valores con respecto a los métodos y puede modificarse para adaptarse a un sistema que requiere innovaciones. La forma en que se utiliza cualquier método de enseñanza o de aprendizaje es elección de cada docente y debe ser un reflejo de

su filosofía. Por lo tanto, antes de que los docentes puedan intentar desarrollar estilos de enseñanza más flexibles, deben ser receptivos a la idea de cambio, comenzando con un cambio en sus creencias sobre el papel de los estudiantes en el entorno de aprendizaje (Iranzo, 2009; Soler et al., 2018). Estar centrado en el estudiante, involucra a los docentes en un enfoque humanista de la educación en el que funcionan como facilitadores del aprendizaje (Gilakjani, 2012; Hurtado et al., 2015). Para el desarrollo de una educación con enfoque humanista, se requiere centrar el paradigma pedagógico en los estudiantes y concebir a los mismos de una manera integral (Jiménez, 2008). Aizpuru (2008) señala que con ese enfoque "... se desenvuelven aprendizajes significativos vivenciales, partiendo de la experiencia misma del educando, utilizando métodos activos de aprendizaje y conceptualizando a la educación como una experiencia creadora" (p. 33). El enfoque humanista favorece la adquisición crítica de valores, así como el desarrollo del pensamiento autónomo para la toma de decisiones éticas frente a problemáticas del medio laboral y social (Robles y Muñoz, 2020). Esa adquisición de rasgos propios de la profesionalidad, a los cuales pueden sumarse la empatía, la tolerancia y el respeto, entre otros, contribuye a la formación de personas con compromiso social.

Zabalza (2009) sostiene que: "No mejorará la enseñanza universitaria si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docente y sus competencias para el ejercicio de la docencia" (p. 79), porque la formación y la actualización de los docentes universitarios son factores esenciales para el mejoramiento y desarrollo de la calidad educativa institucional. En palabras de Passarini (2012), la formación pedagógica con la que cuentan los docentes, constituye un elemento clave en los rendimientos académicos de los estudiantes y en la posibilidad de diseñar e implementar nuevos instrumentos de evaluación en las diferentes áreas curriculares que componen los Planes de Estudio de las carreras universitarias. Tal formación exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano, que trasciende el aprendizaje de contenidos y procedimientos en el orden técnico, considerando al docente como actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo.

En relación a ello, cabe señalar que existen varias acepciones del concepto de formación docente. Gorodokin (2006) concibe "la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes" (p. 2) y Pérez Gómez (2010) hace énfasis en la asociación entre la teoría y la práctica que transforma lo cotidiano del sujeto y sus vínculos, generando una transformación personal. La formación pedagógica de profesionales posee una característica particular que supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares y la del campo de la educación. Es por ello que "La formación permanente (o capacitación) del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende" (Camargo et al., 2004, p. 81). Por este motivo, se requieren nuevos enfoques en la formación docente, que consideren al mismo como sujeto activo del aprendizaje, de su propio desarrollo personal y permanente, como también, agente educativo orientador y guía de sus estudiantes, para lo cual, la tarea del formador no se limita a transmitir sus intencionalidades, saberes o teorías, sino que se requiere reconocer y ayudar a los sujetos en formación a hacer visible los modos en que han aprendido durante su escolaridad y su profesión, a través de los modelos docentes con los que han interactuado. En relación a ello, Passarini y Borlido (2017) mencionan que los cambios que se están produciendo en la actualidad, en función a la forma en la que aprenden los estudiantes, obliga a los profesores universitarios a formarse en cuestiones pedagógico- didácticas, adhiriendo a la idea de que para enseñar una disciplina es necesario contar con el dominio de ella y de la enseñanza de la misma.

Diversos autores consideran la importancia que tiene asumir la formación docente permanente como un proceso, como un espacio de reflexión en y sobre la acción, que permita interpretar, comprender y reflexionar sobre la docencia y la realidad científica y social, aprendiendo mediante la interacción con otros (Castellanos y Yaya, 2013). Si bien existen diferentes perspectivas de la formación docente (académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica) (Muñoz et al., 2016; Nieva et al., 2016) en este Programa se asume el modelo de reflexión en la práctica, ya que el mismo promueve la reflexión conjunta de los docentes sobre sus actividades educativas y su trabajo cotidiano con los estudiantes. De esta manera, se indagan y analizan las situaciones problema y se generan propuestas que modifiquen, cambien o potencien prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, con los marcos teóricos adecuados, se adquieren o enriquecen habilidades y competencias. Por otra parte, si dentro de las obligaciones principales de una Institución Educativa es ofrecer a sus estudiantes Planes de Estudio de las carreras de grado cada vez más orientados a responder a la realidad social, haciendo uso de las herramientas pedagógicas más acordes para la transferencia del conocimiento y generando los espacios de discusión y rediscusión colectiva para analizar las propuestas académicas que se deben consolidar y/o modificar, es necesario ofrecerle a los docentes proyectos de capacitación y actualización en docencia universitaria que les permitan participar activamente en los espacios de discusión. Según Passarini (2012):

“Actualmente, se ha instalado la preocupación por parte del profesorado, principalmente aquellos docentes de reciente ingreso, por contar con una oferta básica de actividades para capacitarse y ejercer la enseñanza universitaria. Esto ha implicado la organización frecuente de una agenda que contemple esta necesidad, y muchas veces, abre la puerta del asesoramiento pedagógico en el aula de los participantes de estas instancias formativas” (p. 20).

Teniendo como meta la mejora de la calidad educativa, no resulta sencillo producir cambios profundos y perdurables que permitan alcanzarla. Todo cambio conlleva la modificación de creencias, conceptos, actitudes y comportamientos. Por lo tanto, para lograr cambios perdurables, las acciones formativas en docencia universitaria deben combinar adecuadamente una serie de factores asociados con su orientación, modalidad, tiempo y el apoyo necesario para privilegiar la función del docente reflexivo.

3. Descripción de la experiencia

3.1 Marco Institucional

Como se mencionó en la Introducción, el Curso de Capacitación Docente en Ciencia y Tecnología para Graduados (CDCyT-G) forma parte del Programa de Formación Docente en Ciencias Veterinarias y Tecnología de los Alimentos. Este Programa, coordinado por la Secretaría Académica de la FCV-UNCPBA, está integrado por cuatro Proyectos (Tabla 1). La estructura del programa se creó a partir de la demanda de capacitación y formación docente por los distintos claustros de la Facultad. Los cursos son de carácter voluntario, asumiendo la lógica de que, quienes se inscriben, lo hacen motivados por intereses genuinos para mejorar sus prácticas educativas (Vernengo y Ramallo, 2009).

Tabla 1

Estructura del Programa de Formación Docente en Ciencias Veterinarias y Tecnología de los Alimentos.

Proyecto	Nombre	Componentes	Duración	Destinatarios
1	Introducción a la Docencia Universitaria	Ciclo de cursos extracurriculares	3 años	Ayudantes alumnos y colaboradores de docencia no graduados
2	Curso de Capacitación Docente en Ciencia y Tecnología para Graduados	Cursos de posgrado	3 años	Colaboradores de docencia graduados
3	Formación Docente en Ciencia y Tecnología	Diplomatura Superior Universitaria	200 horas	Profesionales ¹ sin título docente
4	Perfeccionamiento y Actualización en Docencia Universitaria	Cursos de posgrado	-	Profesionales ¹ con formación docente

¹ Con cargo docente en la Institución.

3.2 Organización del CDCyT-G

En el CDCyT-G se inscriben profesionales que colaboran, sin cargo docente formal, en el desarrollo de las actividades educativas en asignaturas de las carreras de Medicina Veterinaria y Licenciatura en Tecnología de los Alimentos. En ambas carreras, los graduados aportan al conocimiento de las prácticas profesionales participando en encuentros curriculares. En el caso de Medicina Veterinaria, los graduados se hacen cargo de grupos reducidos de estudiantes en actividades a campo o en clínicas veterinarias. En la Licenciatura en Tecnología de los Alimentos también actúan como tutores de los estudiantes en visitas a empresas o en estadías de los mismos cuando son sus propietarios.

Los profesionales requieren saberes pedagógico-didácticos para desempeñarse en diferentes asignaturas curriculares. Los graduados se incorporan en las mismas acorde a su área de especialidad, de manera voluntaria y mediante un proceso de selección por parte de los Departamentos de la institución. Una característica relevante es la conformación heterogénea disciplinar de las cohortes que participan del CDCyT-G. Todos son profesionales que se desempeñan como trabajadores autónomos o en actividades de organismos públicos o privados. Existe una diversidad de títulos profesionales: médicos veterinarios, ingenieros agrónomos, técnicos y licenciados en tecnología de los alimentos, bioquímicos, profesores de ciencias naturales, química e inglés.

El CDCyT-G se estructura en tres Niveles (Figura 1). Cada nivel tiene 8 meses de duración, abarcando un ciclo lectivo cada uno. Los niveles son correlativos dado que los aprendizajes logrados en cada uno de ellos son prerrequisitos para el trabajo en el siguiente hasta el momento de cierre, al finalizar el Nivel III. En cada Nivel hay un equipo docente responsable integrado por tres miembros del Área de Gestión, personal del Área de Educación y Tecnología y del Departamento de Bienestar Estudiantil de la FCV-UNCPBA. Los responsables o coordinadores de cada nivel tienen experiencia en capacitación de docentes del nivel superior.

Figura 1

Gráfico de los niveles que integran el CDCyT-G.



Fuente: elaboración propia.

La modalidad de cursada es semipresencial, con un encuentro mensual presencial y actividades en línea semanales. Se utilizan materiales multimediales especialmente diseñados, disponibles en un aula en la plataforma Moodle del campus virtual de la institución. Se emplea un foro como espacio de intercambio de las actividades.

Los niveles I, II y III están conformados por dos módulos de duración cuatrimestral. El Módulo 1 es de índole general o de fundamentación, donde se abordan aspectos conceptuales enfocados desde la práctica y el Módulo 2 es de tipo específico o de aplicación a la práctica docente. En este segundo módulo se efectúa la transferencia a las prácticas áulicas de los contenidos trabajados en el Módulo General. Al cierre de cada Módulo hay un espacio para la presentación, análisis y discusión de los resultados alcanzados por cada cursante.

Durante el desarrollo de los módulos, se implementa un sistema de tutorías. Los docentes tutores son los profesores responsables de las asignaturas donde el graduado desempeña sus actividades. En casos especiales, se puede designar un co-tutor, quien es un docente integrante de la misma asignatura. Los tutores y co-tutores tienen como función principal orientar las actividades y valorar el desempeño del cursante durante el desarrollo de los temas bajo la modalidad virtual y en el proceso de aplicación de los contenidos a las prácticas educativas.

Un aspecto esencial de la organización del CDCyT-G es la generación de un ambiente de aprendizaje que ofrezca a los cursantes una perspectiva de capacitación y actualización que implique su participación activa. La heterogeneidad de la formación de los cursantes favorece distintas narrativas en un ambiente interdisciplinario y diferentes perspectivas para el análisis de experiencias. Para ello, se asume el modelo de reflexión en la práctica y la construcción de espacios de discusión, para conformar una comunidad de prácticas y de aprendizaje (Barra-gán, 2015; Ortega y Hernández, 2017). La formación docente en y para la universidad debe incluir experiencias que promuevan la reflexión sistemática sobre las propias acciones, la reinterpretación de las situaciones, dándole al currículo el carácter de un conjunto de posibilidades, más que de normas, la disposición para desarrollar argumentos para la coevaluación, la apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques y la evaluación continua del propio aprendizaje (Merma-Molina y Gavilán-Martín, 2014; Yániz, 2008). Con base en la constitución de una comunidad de prácticas, las actividades desarrolladas durante la implementación del CDCyT-G se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2*Premisas de comunidad de prácticas y actividades generales asociadas.*

Premisas de comunidad de prácticas	Actividades generales
El trabajo cooperativo de los docentes, donde se promuevan la comunicación, las reflexiones compartidas de situaciones específicas de la enseñanza, las estrategias de autoevaluación sobre las actuaciones y la toma de decisiones que contemplen alternativas de acción (Azorín, 2018).	Conformación de grupos de aprendizaje cooperativo. Debates sobre participación con intercambio de opiniones, perspectivas y conocimientos. Elaboración conjunta de pautas de autoevaluación de propuestas de intervención docente.
La construcción de vínculos entre la formación disciplinar y la didáctica específica de las ciencias, donde se reconozcan a las prácticas educativas como objetos de conocimiento y de transformación.	Tareas de diseño de unidades didácticas disciplinares. Construcción de actividades educativas. Compartir saberes y recursos. Discusión de los diseños y coevaluación.
El reconocimiento de los saberes y experiencias previas de cada docente, para el desarrollo de habilidades y actitudes para el trabajo colaborativo.	Narración de experiencias educativas. Debate de posturas. Determinación de conexiones y objetivos comunes. Logro de acuerdos.
La formación de docentes estratégicos, con habilidades para identificar situaciones problemáticas en sus contextos de enseñanza, analizarlas y poner en práctica las acciones de resolución.	Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje basado en casos. Observación de clases. Planificación de unidades didácticas. Crítica de unidades didácticas.

La concepción de docente estratégico se corresponde con una formación integral de los profesionales, abarcando aspectos cognitivos, afectivos y sociales (Feo, 2011). Un docente estratégico es aquel que ha desarrollado su racionalidad y criticidad para poder abordar el conocimiento de su contexto y planificar, de manera reflexiva, su adecuación con un compromiso ético-social. Estos atributos le permiten adaptar sus prácticas educativas y contextualizarlas (Monereo et al., 2009).

3.3 Descripción de la estructura del proyecto

Cada Nivel del CDCyT-G principia con un encuentro presencial del cual participan los graduados inscriptos, sus tutores, los Directores de Departamento de la FCV-UNCPBA y sus autoridades. Este encuentro se destina a plantear los lineamientos generales, enfatizando la importancia del trabajo conjunto entre participantes y tutores en el proceso de construcción de los conocimientos que deben aplicarse para la mejora de las prácticas educativas.

NIVEL I: Fundamentos de la docencia universitaria

Módulo General

El objetivo del Módulo General de este Nivel es construir un espacio de discusión que permita resignificar los saberes de los participantes, desde sus experiencias y vivencias cotidianas en la docencia. Durante el desarrollo del Módulo se analizan, discuten y aplican los principales aspectos de las reglamentaciones que norman la función docencia de las carreras de grado de la Facultad y se trabaja con los lineamientos de la didáctica general de las ciencias, discutiendo su aplicación en la transferencia de conocimientos, a partir de tres ejes temáticos, los cuales se detallan a continuación. El enfoque de los contenidos del módulo pone en debate la cultura organizacional percibida por los graduados.

Eje 1: Actitudes y funciones del buen docente universitario. El principal objetivo de este eje es analizar las características que constituyen a un “buen docente universitario”. Para ello, se discute con los cursantes a partir de las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las actitudes fundamentales que hacen a un buen docente universitario?, ¿qué funciones debe cumplir el buen docente?, ¿cuáles son los elementos claves para crear un clima natural de aprendizaje crítico, para atrapar y mantener la atención de los estudiantes y para crear experiencias de aprendizaje diversas? La modalidad de desarrollo de este eje es un encuentro presencial de asistencia obligatoria de 4 horas de duración. Este encuentro está precedido por actividades en línea durante dos semanas y la resolución de consignas a través del Aula Virtual y trabajo en el foro. Las actividades se basan en el análisis crítico de situaciones de la práctica docente presentadas como narraciones. El encuentro presencial adopta la modalidad de taller con un debate en torno a los atributos docentes, sus propias experiencias como estudiantes y colaboradores en docencia.

Eje 2: Reglamentaciones que rigen la función docencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Parte I. Este eje tiene como principal objetivo el análisis e interpretación de reglamentaciones que rigen la función docencia de grado de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Los contenidos que se mencionan a continuación no se enfocan desde una perspectiva reglamentarista, sino como conjunto de normas que rigen la vida académica institucional. A partir del planteo de casos y problemas reales, los grupos colaborativos de cursantes analizan y proponen la aplicación del Reglamento de Enseñanza y Promoción. Aquellos cursantes que se desempeñan en los años terminales de la carrera exponen casos de aplicación de las normas institucionales respecto a la elaboración y presentación de tesis y tesinas, el Reglamento de Presentación de los Trabajos Finales y las pautas sobre las obligaciones del docente director de tesis, tesina y trabajo final. Para concretar este eje, se realizan tres encuentros virtuales, con periodicidad semanal y, entre encuentros, se implementa un foro de consultas e intercambios.

Eje 3: Introducción a la didáctica. Este eje posee como objetivos brindar a los graduados contenidos teórico–metodológicos que les permitan pensar, fundamentar y reorganizar las estrategias de intervención en la enseñanza; comprender que no hay prácticas sin teorías, ni teorías ajenas a las prácticas, articulando el hacer cotidiano de la enseñanza, con el pensar sobre el hacer. Por ende, entender la evaluación como proceso del aprendizaje del quehacer cotidiano y promover el análisis y la reflexión sobre algunas problemáticas propias de la enseñanza en el nivel superior, recuperando la propia experiencia y el conocimiento desarrollado en el ejercicio de la docencia. Se trabaja sobre los siguientes planteos: ¿qué concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje poseen?, ¿cuáles son los estilos de enseñanza y aprendizaje de los docentes?, ¿cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes?, ¿cómo elaborar estrategias didácticas centradas en los estudiantes?, ¿en qué consiste la enseñanza a partir del estudio de casos? Este eje consta de dos encuentros presenciales de asistencia obligatoria de 4 horas de duración cada uno, que se complementan con dos semanas previas de actividad y resolución de consignas a través del Aula Virtual. La modalidad de trabajo en los encuentros presenciales es de taller de debate sobre la significación de conceptos didácticos para los cursantes y sus percepciones de aplicación en las prácticas cotidianas. En el taller, los graduados presentan y discuten ejemplos de sus actividades docentes. Cada uno de ellos selecciona una experiencia y reflexiona sobre la misma utilizando críticamente los contenidos trabajados en el curso. Los demás asistentes aportan sus perspectivas de análisis. En la fase en línea, el foro es un espacio de consultas y de diálogos. En el trayecto de este eje, los cursantes van construyendo, de manera grupal, una guía de observación de clases considerando los contenidos abordados. El eje finaliza con la entrega de un informe individual de observación de una clase, que será presentado de manera pública en el encuentro final.

Las actividades de cierre de los tres ejes se efectúan para evaluar el desarrollo del Módulo y brindar las herramientas de planificación necesarias para la elaboración del proyecto de trabajo del Módulo Específico. Las actividades se desarrollan a través de un espacio virtual con foro y un encuentro presencial. En este encuentro cada cursante presenta su observación de clase, describiendo y explicando los criterios de observación.

Módulo Específico

El objetivo de este Módulo es la aplicación en la práctica de la asignatura, en la cual el participante desarrolla actividades de docencia de los aspectos reglamentarios y didácticos abordados en el Módulo General. La planificación de contenidos y actividades de este módulo surge del acuerdo entre el participante y su tutor. En la misma, además del explicitarse la inserción docente del graduado, deben especificarse sus vínculos con las acciones de investigación, servicios o extensión del área donde trabaja el tutor. Dicha planificación es presentada al equipo docente del CDCyT-G y, una vez aprobada, se inicia su desarrollo. El monitoreo y la evaluación de este módulo está a cargo del docente tutor, quien, al finalizar el mismo, presenta un informe de acreditación a la coordinación del programa.

NIVEL II: Componentes didácticos y prácticas de enseñanza

Módulo General

El Módulo General tiene como objetivo construir un espacio de análisis, discusión y aportes entre participantes y docentes que profundice el aprendizaje sobre reglamentaciones y normativas que regulan la docencia de la Facultad; ampliar el conocimiento de las estrategias didácticas que se pueden aplicar en las prácticas de enseñanza y resignificar, mediante debates, las prácticas docentes en el marco de aprendizajes socialmente significativos. Para ello, se propone trabajar la selección y organización de los contenidos en función de las líneas definidas en los programas de las asignaturas donde los graduados se desempeñan. Al finalizar el Módulo, se realiza la planificación de actividades correspondientes al Módulo Específico.

EJE 1: Reglamentaciones que rigen la función docencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Parte II. En este eje se recuperan y profundizan contenidos trabajados en el nivel I tendiendo a profundizar su interpretación y aplicación a casos y problemas reales. Se incorpora el tratamiento de los roles en docencia, la constitución de los equipos docentes y los perfiles definidos institucionalmente en el marco de la Carrera Académica. El eje se desarrolla en cuatro encuentros (tres virtuales con foro de consultas y uno presencial), con periodicidad semanal.

EJE 2: Los componentes didácticos y EJE 3: Las prácticas de enseñanza en Cs. Veterinarias y Tecnología de los Alimentos. Estos ejes tienen como objetivo principal que los graduados puedan conocer, construir y apropiarse de saberes sobre componentes didácticos a fin de mejorar sus prácticas de enseñanza. Los contenidos se desarrollan a partir de la resolución grupal de preguntas del tipo: ¿Por qué y para qué programar la enseñanza?, ¿Cuáles son los criterios generales para la organización de la enseñanza centrada en los estudiantes?, ¿Qué decisiones están involucradas en la programación de la enseñanza?, ¿Cuáles son las modalidades organizativas?, ¿Qué componentes de la planificación debemos considerar?, ¿Cómo construir la fundamentación y los marcos de referencia que le dan sentido a nuestras enseñanzas, sus propósitos, sus objetivos de aprendizaje?, ¿Cómo realizar la selección, secuenciación y organización de los contenidos?, ¿Es posible y cómo realizar la anticipación de “situaciones de enseñanza”?, ¿Cuáles son los vínculos entre las estrategias de enseñanza, las consignas y las actividades? Estos ejes se desarrollan a través de tres encuentros presenciales de asistencia obligatoria de 4 horas de duración intercalados con tres encuentros virtuales de

periodicidad semanal, con implementación de un foro. El cierre de estos ejes se concreta con actividades en línea donde los cursantes comienzan a planificar su trabajo para el Módulo Específico y un encuentro presencial de presentación y discusión de su plan. Esta tarea, desarrollada en a las líneas definidas en los programas de las asignaturas donde los graduados se desempeñan, permite el análisis crítico de las mismas y la propuesta de innovaciones a partir de los contenidos tratados.

Módulo Específico

Al igual que en el Nivel I, el objetivo del Módulo Específico del Nivel II es profundizar de manera especial aquellos aspectos propios de la docencia de la asignatura en la cual el participante desarrolla sus actividades, rescatando los temas discutidos en el Módulo General. Cada cursante, con el esquema de planificación elaborado al finalizar el Módulo General, trabaja con su tutor para lograr acuerdos y producir la planificación definitiva. Debe incluirse un cronograma de actividades que abarque el cuatrimestre académico donde se dicta la asignatura. Pueden abordarse actividades de colaboración en investigación o en extensión y/o servicios. Al igual que en el Nivel I, el monitoreo y la evaluación de este módulo está a cargo del docente tutor y finaliza con la presentación de un informe de acreditación a la coordinación del programa.

NIVEL III: Las prácticas de evaluación y la indagación de las prácticas educativas

Módulo General

El objetivo del Módulo General de este Nivel es construir un espacio de análisis, discusión y aportes entre cursantes y docentes sobre las normas que regulan la evaluación en el nivel universitario, profundizar respecto al Nivel I sobre los procesos e instrumentos de evaluación que se aplican en las prácticas de enseñanza de las carreras de grado, analizar las prácticas evaluativas y generar un espacio para la indagación de las prácticas docentes. Este módulo consta de un único eje: evaluación y metaevaluación en Ciencias Veterinarias y Tecnología de los Alimentos. Las discusiones durante el desarrollo de este módulo orientan a la construcción del rol docente de los graduados y su percepción sobre los vínculos entre las estrategias de enseñanza y las prácticas de evaluación, fomentar la construcción de un posicionamiento acerca de la evaluación como oportunidad para la mejora en el marco de aprendizajes significativos, reflexionar acerca de la relevancia de anticipar criterios de evaluación y valorizar las rúbricas para transparentar criterios. El módulo se desarrolla a través de cuatro encuentros virtuales y dos encuentros presenciales, con actividades semanales. Al final del Módulo, se realiza la planificación de actividades correspondientes al Módulo Específico con el asesoramiento del tutor de cada cursante.

Módulo Específico

El Módulo Específico de este Nivel, como en los anteriores, se caracteriza por su desarrollo en la asignatura donde se llevaron a cabo los anteriores niveles y abarca un período de 4 meses. La planificación de las actividades surge, como en anteriores niveles, del consenso entre el graduado y su tutor, abordando también funciones de investigación o extensión y servicios. El monitoreo y la evaluación de este módulo está a cargo del docente tutor, quien, al finalizar el mismo, presenta un informe de acreditación a la coordinación del programa.

Proyección del graduado

Cuando el informe de acreditación del Módulo Específico del Nivel III resulta positivo y el graduado manifiesta su voluntad de continuar colaborando en las actividades de la asignatura, con el aval del tutor, presenta a la coordinación del programa un Plan Anual de Actividades Docentes. El mismo puede renovarse cada año, sin límite de tiempo.

4. Resultados del proyecto CDCyT-G

El Curso de Capacitación Docente en Ciencia y Tecnología se lleva a cabo desde el año 2016. Actualmente se encuentra cursando la cuarta cohorte del Nivel 1. En la Tabla 3 se presentan datos de los inscriptos por cada nivel en el período 2016-2019.

Tabla 3

Datos de inscriptos por Nivel del Curso de Capacitación Docente en Ciencia y Tecnología.

AÑO	Nivel I		Nivel II		Nivel III	
	Inician	Finalizan	Inician	Finalizan	Inician	Finalizan
2016	37	35 (95%)	-	-	-	-
2017	-	-	17	14 (82%)	-	-
2018	28	21 (75%)	12	10 (83%)	11	8 (73%)
2019	16	12 (75%)	-	-	-	-

4.1 Voces y Percepciones de los cursantes del Programa

Al finalizar cada cohorte el Nivel I, se les solicitó una evaluación con carácter narrativo, donde presentarían sus percepciones de las actividades realizadas en los diferentes ejes. Para homogeneizar las dimensiones de sus respuestas se les indicó que se refirieran a los aspectos que consideran positivos del Nivel, las dificultades que se les presentaron y las sugerencias para mejorarlo en próximas ediciones. En total se reunieron 68 narrativas, representando la totalidad de los cursantes. Como aspectos positivos de los tres ejes del Módulo General, destacaron que:

Sobre los contenidos:

“La selección de contenidos fue pertinente para pensar la propia experiencia como docentes y mejorar nuestra práctica docente a través de los aportes de ideas y experiencias adquiridas en la cursada.”

“Obtuvimos herramientas para pensar, reflexionar y mejorar nuestra práctica docente.”

Sobre la dinámica de trabajo:

“Descubrí que compartía muchas metodologías en común con otros docentes y que implementaba herramientas útiles de docencia en mis clases.”

“Poder compartir experiencias docentes.”

“Conocer las opiniones de estudiantes acerca de cuáles son los aspectos que se destacan en los buenos docentes universitarios.”

“Aprender a observar a colegas para aplicar a nuestras clases.”

Sobre los docentes responsables:

“Buena predisposición y acompañamiento de los docentes del Curso, quienes fomentaron permanentemente la participación de los graduados.”

Sobre los materiales didácticos:

“Interesantes actividades propuestas. Las lecturas sugeridas les permitieron situarse en la realidad del aula para poder determinar el perfil docente de cada graduado. El material de lectura fue adecuado al Curso, en cuanto a contenido y extensión.”

Sobre los encuentros presenciales:

“Las clases presenciales fueron entendibles, útiles y entretenidas.”

En cuanto a las dificultades que se le presentaron durante la cursada del Módulo General, los participantes expresaron:

“Los temas fueron complejos y ajenos a nuestro conocimiento.”

“Dificultad en la comprensión de la bibliografía, por pertenecer a otras disciplinas y poseer otro tipo de vocabulario.”

“Falta de tiempo para cumplir con la lectura y las actividades pedidas.”

Del espacio virtual utilizado en el Módulo General, mencionaron que les pareció “muy bien organizado y práctico”, y que constituyó una buena modalidad que “fomentó muy positivamente la participación”, aunque “serían necesarios más espacios de debate e intercambio”. La totalidad de los graduados mencionaron que el espacio virtual les pareció “muy útil para manejar y organizar” sus tiempos al momento de cumplir con la realización de las actividades y la participación o intervención en los foros de opinión. Los participantes del Nivel mencionaron como aspectos positivos que tuvieron “respuestas rápidas de parte del equipo docente”, que visualizaron un buen nivel de interacción entre docentes y compañeros y que el uso de la Plataforma Virtual les sirvió para familiarizarse con la misma.

En relación al Módulo Específico, los participantes mencionaron como positivo la posibilidad de aplicar los contenidos trabajados en el Módulo General, pudiendo modificar algún aspecto de las clases teóricas y prácticas en las cuales tienen participación, logrando un mejor desempeño en su función docente.

La totalidad de los graduados del nivel II presentaron sus narrativas de evaluación (n: 24). Como aspectos positivos de los tres Ejes del Módulo General, destacaron:

“Los nuevos conceptos trabajados durante los encuentros nos permitieron ampliar los conocimientos, poder entender, relacionar y tener herramientas para crecer como docentes.”

“La posibilidad de aplicar los contenidos teóricos a las realidades áulicas de cada uno, para poder repensar nuestras intervenciones, apropiarnos significativamente de los conceptos y poder transmitirlos al equipo de trabajo del que formamos parte.”

“La modalidad del curso, las variadas estrategias que utilizaron los docentes a cargo del mismo para contribuir a la comprensión y apropiación de los conceptos y temáticas propuestos, así como también la promoción de una participación activa, generando un espacio de diálogo, intercambio de ideas y construcción de saberes.”

“Los contenidos brindados sirven para planificar mejor futuras clases en el curso del que participo, motivándome a buscar nuevas estrategias de enseñanza que permita que los alumnos generen un aprendizaje significativo.”

“La invitación a participar activamente del Curso, propiciando un ambiente agradable en cada uno de los encuentros.”

En cuanto a las dificultades que se le presentaron durante la cursada del Módulo General, los participantes expresaron:

“El prolongado tiempo entre los encuentros presenciales que dificultaba seguir la lógica del Curso.”

“Dificultad en la lectura de la bibliografía.”

Cómo sugerencias, los graduados mencionaron:

“Realizar actividades de lectura en grupo en los encuentros presenciales para abordar algunas de las temáticas del Curso.”

“Intentar que sea menos intensivo para poder aprovechar mejor el tiempo.”

“Tener más encuentros presenciales.”

Del espacio virtual utilizado en el Módulo General, mencionaron que les pareció muy bien organizado y que les permitió evacuar dudas, ya que obtuvieron respuestas rápidas de parte del equipo docente, visualizando un buen nivel de interacción. En relación al Módulo Específico, mencionaron como positivo la posibilidad de aplicar los contenidos trabajados en el Módulo General, pudiendo reflexionar sobre su propia práctica docente, modificar algún aspecto de las clases en las cuales tienen participación y sugerir la revisión y el replanteo de algunas cuestiones en el equipo docente del que forman parte.

Los 8 graduados que finalizaron el Nivel III destacaron:

“Nunca había comprendido el tema de la evaluación formativa, de hecho, no lo conocía.”

“Los docentes del curso fueron excelentes. Siempre preocupados por nuestra comprensión y llevar la teoría a la práctica.”

En cuanto a las dificultades que se le presentaron durante la cursada del Módulo General, señalaron:

“Tuve dificultad en la realización de las actividades por disponer de poco tiempo.”

Cómo sugerencias, mencionaron:

“Sería importante tener más encuentros presenciales. Discutir en plenario nuestras experiencias e intercambiar con otros, nos ayuda a comprender mejor las teorías.”

La mayoría de las narraciones sobre la experiencia en el módulo específico hacen referencia a la aplicación concreta de los contenidos trabajados en los módulos generales. La siguiente es un ejemplo:

“En el módulo específico me permitió reflexionar sobre la práctica docente de mis colegas y mía, así como la posibilidad de sugerir la revisión y replanteo de algunas cuestiones respecto del programa y la planificación de actividades. Asimismo, me permitió darme cuenta de algunos aspectos de mi propia actuación que debo mejorar, así como otros que debo valorar y destacar. No presenté dificultades en el

desarrollo de este módulo, si como todo me requirió un mayor insumo de tiempo y dedicación para realizar la actividad final, y aun así tuve detalles que corregir. Pero todo es un valioso recurso de aprendizaje. Destaco la buena predisposición de las docentes que nos acompañaron en todo el proceso respondiendo a nuestras dudas e inquietudes.”

5. Conclusiones

En este trabajo presentamos la caracterización de un proyecto de capacitación en docencia para graduados que participan voluntariamente en asignaturas de las carreras de Medicina Veterinaria y Licenciatura en Tecnología de los Alimentos, así como sus percepciones sobre algunos aspectos de los niveles que componen tal capacitación.

La heterogeneidad en la conformación de las cohortes de graduados en los tres niveles del CDCyT-G puede asumirse como un valor intrínseco para potenciar la formación interdisciplinaria y los debates donde se explicitan concepciones, creencias, conocimientos y experiencias educativas o laborales que reflejan las diversas maneras de hacer y pensar (Vernengo y Ramallo, 2009). El trabajo reflexivo y colaborativo de los graduados para la resolución de las actividades y en los encuentros presenciales de debate, tendió a favorecer la discusión de las concepciones de la tarea docente con rasgos técnicos a una visión más superadora como profesionales reflexivos que construyen sus prácticas (Catalán y Castro, 2016).

La continuidad del proceso formativo durante tres años, basando sus acciones en la articulación entre las teorías y la práctica, se asume como un valor positivo del CDCyT-G ya que los graduados debatieron sobre las formas en que se articulan las posturas educativas de los docentes, identificaron sus debilidades y elaboraron planes para el desarrollo de mejores prácticas educativas, no solo en debates con sus compañeros de curso, sino junto con sus tutores (Hernández, 2018). En consecuencia, desde una perspectiva institucional, valoraron con nuevos criterios los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se implicaron en las prácticas docentes con fundamentos y así, promovieron elementos para la discusión de los procesos formativos de la Facultad. Steinert et al. (2016) promueve el crear capacitaciones continuas y grupos de trabajo para facilitar la transferencia de los aprendizajes al aula. Vassia (2020) destaca la importancia de asumir la formación docente continua, ya sea a través de instancias de capacitación o trayectos educativos de nivel superior, ya que existe la necesidad de responder a cambios sociales, tecnológicos y a las características del mundo del trabajo. Es este último aspecto sobre el cual los graduados incorporados en las carreras como colaboradores docentes, aportan una visión actualizada de la realidad contemporánea.

Los Módulos que integran cada Nivel se plantearon considerando la relación reflexión-acción como objeto de estudio. Las propuestas formativas que se desarrollaron en cada uno de ellos, permitió que los graduados aprendieran haciendo y significando sus prácticas, a partir de los abordajes teóricos iniciales, desde lo conceptual, para construir una interpretación de la propia experiencia vivencial, de la propia acción como prácticas fundamentadas (Dobboletta et al., 2018).

Si bien los graduados valoraron positivamente las instancias presenciales y en línea, fue una constante el reclamo de un mayor número de encuentros presenciales. Como han observado Yañez et al. (2011), muchos docentes no tienden a reconocer el potencial de la interactividad tecnológica y pedagógica de los espacios virtuales para organizar las actividades destacando la necesidad de espacios presenciales.

A diferencia de lo determinado por Caballero (2017), quien observó que la mayoría de los docentes perciben que los programas de actualización no son un elemento de apoyo concreto en la práctica docente, las opiniones de los graduados destacaron el impacto del CDCyT-G en

sus actividades. Podría asumirse que esta valoración se debe a la percepción de que las actividades de formación pedagógica se asociaron fuertemente con las propias prácticas docentes y se promovieron ámbitos para reflexión (Esparza Oviedo, 2020). Da Silva (2010), afirma que, para asegurar su éxito, la formación docente debe planificarse y ser un proceso continuo y reflexivo. La elaboración de planes de trabajo aplicando los contenidos nivel tras nivel y su análisis crítico contribuyó a la continuidad de los procesos reflexivos (Esparza, 2020; Steinert et al., 2016).

Los componentes más criticados del CDCyT-G fueron el tiempo disponible para realizar las tareas y las oportunidades para el intercambio en las actividades no presenciales. Esto coincide con estudios realizados por de Dios y Borjas (2019), sobre la percepción efectiva de docentes sobre la educación a distancia. En opinión de estos autores, tales percepciones podrían relacionarse con dificultades o habilidades insuficientes para interactuar en entornos virtuales.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede concluir que el Curso tuvo un impacto positivo, ya que los datos visibilizan que los participantes asignaron valoraciones muy altas a casi todos los aspectos del Curso (actividades propuestas, contenidos, predisposición de los docentes a cargo, entre otros). Las sugerencias de los graduados apuntaron principalmente a la cantidad, frecuencia y extensión de encuentros y de actividades prácticas, aspectos que se considerarán para repensar la dinámica, organización y propuesta del CDCyT-G en posteriores ediciones. Los resultados aportan información para seguir construyendo estrategias contextualizadas, atendiendo a las necesidades y particularidades de los graduados en el enriquecimiento de su formación como docentes, incorporando herramientas e innovaciones didácticas que soporten los aspectos resaltados como positivos y reorienten aquellos que han sido planteados como dificultades. Las capacitaciones, aun contando con valoraciones positivas, no garantizan que los conocimientos aprehendidos y las habilidades enriquecidas en las mismas, sean utilizados en las aulas. El monitoreo de este proyecto y su evaluación deberá continuar orientando sus indagaciones hacia la determinación de los cambios concretos en las prácticas docentes y el impacto de la capacitación de los graduados en las asignaturas.

Referencias

- Aizpuru Cruces, M.G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18, Esp, 33-40. <https://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>.
- Azorín Abellán, C.M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-181.pdf>.
- Barragán Giraldo, D.F. (2015). Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum*, 163, 155-176. <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v57n163/v57n163a06.pdf>.
- Caballero Sánchez, E. (2017). Percepción de los docentes sobre la actualización. *Revista Vinculando*, 8. <https://vinculando.org/educacion/percepcion-los-docentes-la-actualizacion.html>.
- Camargo Abello, M., Calvo M.G., Franco Arbeláez, M.C., Vergara Arboleda, M., Londoño, S., Zapata Jaramillo, F., y Garavito Prieto, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Castellanos Galindo, S.H., y Yaya Escobar, R.E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 2-18.

- Catalán, J., y Castro, P. J. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar y Educacional*, 20 (1). <https://www.scielo.br/j/pee/a/fbCmXC85LFkLyWS48YkMnWh/?lang=es>.
- Da Silva, N. (2010). La formación pedagógica de profesores de medicina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 1-7.
- de Dios Soler Morejón, C., y Borjas, F. (2019). Percepción efectiva de profesores sobre la educación a distancia como modalidad en posgrado. *EDUMECENTRO*, 11(3), 91-103.
- Díaz, M. (2004). *La gestión del potencial humano en las organizaciones. Una propuesta metodológica desde la psicología*. La Habana: Universidad de la Habana.
- Díaz Nava, M.G., Pereira Burgos, M., y Pereira de Homes, L. (2008). El proceso de captación del ayudante académico ¿colaborador o docente?. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 20, 2, 235-243. <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739434014.pdf>.
- Dobboletta, E., Saluzzo, E., y Gallo, F. (2018). Reflexión y acción como práctica docente: Perspectivas curriculares en el Nivel Superior. En: Vezub, L. (Coord.), *Formación docente*. (pp. 148-169) 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. http://iesoc.edu.ar/documentos/Volumen2_formacionDocente.pdf.
- Esparza Oviedo, F. (2020). *Percepción de la capacitación docente y prácticas pedagógicas en académicos del área de la salud*. (Tesis de Magíster. Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina), Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/562/1/Tesis%20percepci%C3%B3n%20de%20la%20capacitaci%C3%B3n%20docente%20y%20pr%C3%A1cticas%20pedag%C3%B3gicas%20.Marked.pdf>.
- Feo, R. (2011). Una mirada estratégica a la formación docente de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4132Feo.pdf>.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. MarcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153187003/html/index.html>.
- Garibotto Trujillo, V. C., Ríos Castro, C. A., y Ramos Rodríguez, N. R. (2019). *Estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas, una mirada al contexto internacional*. (Tesis de posgrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/6604/1/2019_Estilos_aprendizaje_estrategias.pdf.
- Gilakjani, A.P. (2012). A match or mismatch between learning styles of the learners and teaching styles of the teachers. *Internal Journal Modern Education and Computer Science*, 11, 51-60.
- Gorodokin, I.C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Hernández, J. (2018). El perfil multirreferencial de docentes universitarios: Una reflexión colectiva en el seno de un proyecto de investigación-acción. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 397-410.
- Hernández-Sánchez, S. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 54-70.
- Hurtado Espinoza, A., Serna Antelo, M., y Madueño Serrano, M. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(2), 215-224.

- Iranzo García, M.P. (2009). El aprendizaje y la 'enseñanza' docentes: intervención desde la formación para el cambio docente. En: Iranzo García, M.P. (Ed.), *Innovando en educación: formarse para cambiar, un viaje personal*. (pp. 121-240). Erasmus Ediciones. Barcelona. <https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8895/11HBTAprendizajeyensenanzadocentes.pdf?sequence=13&isAllowed=y>.
- Jiménez Castro, L. M. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Educación*, 32, 1, 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44032106.pdf>.
- López, M.J., Merlo, L., Fuentes, A., Piccioni, R., y López-Vernengo, A, (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 183-190. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v20n4/2014-9832-fem-20-4-183.pdf>.
- Majad Rondón, M. A. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148-165. <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v40n88/art08.pdf>.
- Merma-Molina, G., y Gavilán-Martín, D. (2014). Calidad y desarrollo profesional del profesorado universitario, desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje. *Revista Entorno, Universidad Tecnológica de El Salvador*, 55, 63-71.
- Monereo i Font, C., Badia Garganté, A., Bilbao Villegas, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico. Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 3, 237-256.
- Muñoz Olivero, J., Villagra Bravo, C., y Sepúlveda Silva, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (epja). *FOLIOS, Segunda época*, 44, 77-91. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf>.
- Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>.
- Ortega Díaz, C., y Hernández Pérez, A. (2017). *Reflexión docente, desde la constitución de comunidades de aprendizaje y práctica*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1865.pdf>.
- Páez Martínez, R. M. (Comp.). (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle, Bogotá D.C., Colombia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>.
- Passarini, J. (2012). *Los sistemas de evaluación en la Facultad de Veterinaria y su relación con las calificaciones de los estudiantes*. (Tesis de Maestría), Universidad de la República, R.O. del Uruguay. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_jose_passarini_2017.pdf.
- Passarini, J., y Borlido, C. (2017). El asesor pedagógico: nuevos escenarios y los desafíos de siempre. *Revista Contextos de Educación*, 17(23), 18-25.
- Pérez Gómez, G.A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 37-60. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf.
- Pingitore, C., Villacorta, A., y Felipe, A. (2020). Experiencia sobre la implementación del Programa de Formación Docente en Ciencias Veterinarias y Tecnología de los Alimentos. En: *Revista Espacios en Blanco, Edición Especial*. Actas del II Encuentro Internacional de Educación. UNCPBA, Tandil, R. Argentina.

- Pithers, B. (2001). An aspect of vocational teachers. cognitive style: field dependence-field independence. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 9(2), 47-60.
- Robles Cardoso, C.E., y Muñoz Díaz, C. (2020). El humanismo en la práctica docente de las instituciones de educación superior. *Palermo Business Review*, 22, 73-83. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr22/PBR_22_04.pdf.
- Sarmiento Pesántez, M., Castro Salazar, A., y Toledo Moncayo, C. (2018). Gestión del talento humano en las instituciones de educación superior. Memorias del cuarto *Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*. Coord. M. Tolozano Benítez, R. Arteaga Serrano, (pp. 204-213). <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/da45db09a-4994b9b8a1407f939eea4b9.pdf>.
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24(4), 993-1012. <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Zm7XtHNT8nyGGQZrZdyQ6JK/?lang=es&format=pdf>.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., y Maureen B. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No.40. *Medical Teacher*, 38(8), 769-786.
- Stitt-Gohdes, W.L. (2001). Business Education Students. Preferred Learning Styles and Their Teachers. Preferred Instructional Styles: Do They Match? *Delta Pi Epsilon Journal*, 43(3), 137-151.
- Tovar-Gálvez, J.C., y García Contreras, G.A. (2014). Características de la práctica docente universitaria: caminos hacia la formación permanente de los docentes. *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/42427/1/2014_XII_Jornadas_Redes_186.pdf.
- Vassia, A. (2020). *Capacitación docente: derecho y obligación*. (Tesis). Universidad Católica de Córdoba Facultad de Educación. Licenciatura en Ciencias de la Educación. http://pa.bib-digital.uccor.edu.ar/1726/1/TF_Vassia_Adriel.pdf.
- Vernengo, A., y Ramallo, M. (2009). Una propuesta de formación a la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5111929>.
- Vezub, L. (Coord.). (2018). *Prácticas de enseñanza*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150626/practicas-docentes-y-de-enseanza/download>.
- Yañez, F., Rodríguez, R., y Briones, S.M. (2011). Percepciones de los docentes acerca de la incorporación de las aulas virtuales en la enseñanza. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150310004.pdf>.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1º. <http://www.redu.m.es/RedU/m1>.
- Zabalza, M.A. (2009) Ser profesor universitario hoy. *Boletín Electrónico La Cuestión Universitaria*, 5,68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>.