

# Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur

Education and evaluation in university teaching: contributions  
for its study at the Universidad Nacional del Sur

Formação e avaliação do ensino universitário: contribuições  
para o seu estudo na Universidad Nacional del Sur

**Julieta Rodera<sup>1</sup>**

**Verónica Soledad Walker<sup>2</sup>**

## Resumen

En el presente artículo se aborda el tema de la formación y evaluación de la docencia universitaria privilegiando la perspectiva de docentes de una universidad nacional argentina. Se toma como estudio de caso la Universidad Nacional del Sur, Argentina.

A través de un enfoque metodológico mixto, se recuperan las perspectivas de docentes de distintos campos disciplinares a través de 21 entrevistas semi-estructuradas y una encuesta realizada a 521 docentes de la institución en el año

---

1 [juli.rodера@gmail.com](mailto:juli.rodера@gmail.com) Universidad Nacional del Sur (UNS). Argentina.

2 [verowalk@hotmail.com](mailto:verowalk@hotmail.com) Universidad Nacional del Sur (UNS). Argentina.

2020. Además, se realizaron entrevistas a informantes clave del sector sindical y de la Asesoría Pedagógica de la UNS y se recurrió al análisis documental de normativas e informes de evaluación institucional. Los resultados muestran los alcances, limitaciones y desafíos que devienen de los procesos de formación y evaluación, las demandas de formación pedagógica de las/os docentes y los criterios de evaluación que sobrevaloran la actividad de investigación. El análisis evidencia la responsabilidad institucional que le corresponde a las universidades en tales procesos y la dificultad de alcanzar una regulación que contemple la heterogeneidad de la actividad docente universitaria.

**Palabras clave:** universidad, formación, evaluación, docencia, estudio de caso.

### **Abstract**

This article addresses the topic regarding education and evaluation of university teachers, emphasizing the perspective of teachers from an Argentine national university. The Universidad Nacional del Sur, Argentina, is taken as a case study.

Through a mixed methodological approach, the perspectives of teachers from different disciplinary fields are recovered through 21 semi-structured interviews and a survey made with 521 teachers of the institution in 2020. In addition, interviews were conducted with key informants of the trade union sector and the Pedagogical Consultancy of the UNS, the documentary analysis of regulations and institutional evaluation reports were used. The results show the achievements, limitations and challenges that come from the education and evaluation processes, the demands for pedagogical training of teachers and the evaluation criteria that overestimate the research activity. The analysis shows the institutional responsibility that corresponds to universities in such processes and the difficulty of reaching a regulation that contemplates the heterogeneity of university teaching activity.

**Keywords:** university, education, evaluation, teaching, case study.

### **Resumo**

Este artigo aborda a questão da formação e avaliação da docência universitária, privilegiando a perspectiva de docentes de uma universidade nacional Argentina. A *Universidad Nacional del Sur* - Argentina é tomada como estudo de caso. Por meio de uma abordagem metodológica mista, as perspectivas dos professores de diferentes áreas disciplinares são recuperadas através de 21 entrevistas

semiestructuradas e de um inquérito efetuado a 521 docentes da instituição em 2020. Além disso, foram realizadas entrevistas com informantes-chave do setor sindical e a Assessoria Pedagógica da UNS, e utilizou-se a análise documental de normativas e relatórios de avaliação institucional. Os resultados mostram o escopo, as limitações e os desafios decorrentes dos processos de treinamento e avaliação, as demandas de formação pedagógica dos professores e os critérios de avaliação que supervalorizam a atividade de pesquisa. A análise mostra a responsabilidade institucional das universidades em tais processos e a dificuldade de conseguir uma regulamentação que considere a heterogeneidade da atividade de ensino universitário.

**Palavras chaves:** universidade, treinamento, avaliação, ensino, estudo de caso.

## Introducción

En este artículo se aborda el tema de la formación y la evaluación de la docencia universitaria privilegiando la perspectiva de docentes de una universidad nacional argentina. Se presentan resultados de una investigación más amplia realizada en el marco de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI)<sup>3</sup> y una Beca de Iniciación a la Investigación para Egresadas/os otorgada por la Universidad Nacional del Sur (UNS).

La cuestión de la docencia universitaria, su formación y evaluación, constituye un campo de estudios que cobró relevancia en los últimos años a nivel nacional e internacional y resulta de interés para distintos actores y sectores del campo de la educación superior (Da Cunha, 2010; 2015; Finkelstein, Villagra, Collazo y Soares, 2018; Finkelstein y Lucarelli, 2022; Lucarelli, 2004; Rueda Beltrán, 2008; 2018; Zabalza, 2013; Zabalza, Cid Sabucedo y Trillo Alonso, 2014). El creciente interés se observa en distintos planos: a) en el aumento de eventos y publicaciones especializadas sobre el tema, b) en la creación en el ámbito de las instituciones de espacios como

---

3 Se trata del PGI Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas. Financiado por la SGCYT-UNS. Período: 01/01/2020 - 31/12/2023. Código: 24/Z158.

asesorías pedagógicas y/o programas/cursos de formación docente; y a nivel general c) como un tema de agenda del campo universitario y el desarrollo exponencial de ofertas de posgrados, como especializaciones y maestrías en docencia universitaria.

En Argentina, el tema ocupó un lugar destacado en la agenda universitaria de la década de 1990 en el marco de procesos de construcción e implementación de las políticas de evaluación de la calidad (Krotsch, 2002) y adquirió un renovado interés a partir de 2010 con las negociaciones para la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector universitario y la definición de una carrera docente a nivel nacional (Walker, 2020).

En el caso de la UNS, la preocupación institucional por el tema se manifiesta en la creación de una Asesoría Pedagógica en el año 2005 y su Programa de Formación Docente Universitaria y más recientemente por el proceso de revisión, modificación y aprobación de dos reglamentaciones específicas: el Reglamento General de la Función Docente y el Reglamento de Evaluación Docente. Este último en función de lo establecido en el Capítulo III de la Carrera Docente en el CCT para las universidades nacionales, aprobado en 2015. Ambas reglamentaciones, colocan la cuestión de la formación de las/os docentes y su evaluación como un tema clave de la agenda institucional.

En el presente artículo se propone identificar las demandas de formación pedagógica de docentes de distintos campos disciplinares, los criterios de valoración que orientan los procesos formales e informales de evaluación de la docencia y los alcances, limitaciones y desafíos de las estrategias de formación y evaluación de las/os docentes en la universidad entendidas como dispositivos de regulación.

Metodológicamente, se realiza un estudio de caso único de carácter intrínseco (Stake, 1999) ya que interesan los procesos de formación y

evaluación en la UNS, universidad nacional ubicada en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Este diseño metodológico permite valorar tanto la singularidad como la complejidad del tema, atendiendo al contexto y generando una mayor profundización sin la intención de establecer generalizaciones hacia el resto de las universidades. El enfoque metodológico de la investigación es mixto con integración de datos cuantitativos y cualitativos, con el propósito de lograr una mayor comprensión acerca del objeto de estudio (Creswell, 2008; Creswell y Plano Clark, 2011).

En un primer momento se realizó una revisión bibliográfica y análisis de documentos institucionales y de políticas universitarias a nivel nacional. En el caso de la UNS, se indagaron los informes de las tres evaluaciones institucionales realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), el Estatuto, el Reglamento de Evaluación Docente y los Anuarios Estadísticos UNS.

En un segundo momento, para recuperar la perspectiva de las/os docentes, se aplicó una encuesta autogestionada a través del formulario de Google que fue respondida por 521 docentes de diferentes unidades académicas de la institución. La consideración de las distintas posiciones ocupadas en el campo universitario permitió reconocer aspectos comunes y diferenciales según antigüedad, género, disciplina de base, cargo y dedicación, entre otras variables. Luego del análisis de las encuestas, se realizaron 21 entrevistas semi-estructuradas a docentes de los Departamentos de Economía, Ciencias de la Salud, Agronomía y Humanidades; los mismos fueron seleccionados según el área disciplinar, los perfiles docentes, las dedicaciones, el vínculo con las tareas de investigación y extensión, entre otras razones.

Por último, se realizaron entrevistas a dos informantes claves: un representante de la Asociación de Docentes de la UNS (ADUNS) y de la

Federación Nacional de Docentes Universitarios de Argentina (CONADUH) y una de las coordinadoras de la Asesoría Pedagógica de la UNS.

Para el análisis de las encuestas se utilizó el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y para el tratamiento de las entrevistas se llevó a cabo un proceso de codificación temática (Gibbs, 2007) con la asistencia del software Atlas.Ti. Los datos proporcionados por ambas fuentes fueron puestos en diálogo siguiendo los criterios de convergencia y complementariedad (Piovani, 2018). Así, la triangulación de datos y fuentes (Denzin, 1970) permitió reconocer la complejidad, heterogeneidad y especificidad de la problemática estudiada.

El artículo se divide en tres apartados. En el primero se plantean las consideraciones teóricas sobre la formación y evaluación de la docencia universitaria que sirven como punto de partida para el análisis. En el segundo, se describen las principales políticas implementadas en el sector en los últimos años y el contexto social e histórico en el que se enmarcan. El tercero, presenta el análisis realizado tomando como estudio de caso la UNS, subdividido en tres ejes: demandas de formación, criterios de valoración y alcances, limitaciones y desafíos de la evaluación. Por último, se presentan las reflexiones finales y posibles nuevas líneas de indagación.

### **Trabajo docente, formación y evaluación: algunas consideraciones teóricas**

Los procesos de trabajo y formación en la universidad constituyen prácticas sociales, históricamente situadas y relacionales que se despliegan en una trama compleja de condiciones, regulaciones y tensiones. La universidad como institución social constituye un espacio de subjetivación que inscribe a los sujetos en una trama de múltiples relaciones en el espacio público con: 1) una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional; 2) colegas que -posicionados diferencialmente y no necesariamente con la misma relación de contratación- están convocadas/os

para el cumplimiento de determinadas funciones institucionales; 3) las/os estudiantes como destinatarios directos de la tarea de enseñanza; 4) saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en los procesos de producción y transmisión de conocimientos; y 5) la sociedad a través de la vinculación con diferentes actores y prácticas (Walker, 2017).

El trabajo docente universitario constituye una práctica social compleja, específica y heterogénea, que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas diversas y que excede la actividad de enseñanza. A la multiplicidad de actividades que devienen del ejercicio de la función de enseñanza en la universidad, se le agregan aquellas vinculadas a las funciones institucionales de investigación y extensión y a las responsabilidades de gestión.

La tarea de formación ocupa un lugar relevante en el ejercicio del trabajo docente. Las prácticas de formación que despliegan los/as docentes se enmarcan en particulares formas de relación laboral para el cumplimiento de funciones diversas en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas. Se entiende por formación al proceso de desarrollo personal mediado por conocimientos, tiempos, espacios, acciones y sujetos que permite encontrar ‘formas’ para cumplir con las tareas que demanda el ejercicio de un oficio, una profesión o un trabajo (Ferry, 1993). Las/os docentes universitarias/os reciben un salario para producir conocimientos y socializar a las/os estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. Es decir, para orientar los procesos de afiliación estudiantil (Malinowski, 2008). Los procesos de ‘formación disciplinar’ y ‘formación pedagógica’ necesarios para el desempeño de las tareas de enseñanza son concebidos como derecho y deber de las/os docentes a lo largo de la carrera académica.

Desde esta perspectiva, centrar la mirada en la formación pedagógica de las/os docentes universitarias/os implica considerar el papel del profesorado

como primordial en tanto sujetos sociales posibilitadores de cambios y garantes de la calidad de la formación de las/os futuras/os graduadas/os (Finkelstein y Lucarelli, 2022). La formación pedagógica implica una serie de herramientas e instrumentos, de “saberes” y “saber hacer”, que permiten reflexionar en torno a los desafíos que emergen de la práctica docente buscando superar la tensión o dicotomía entre formación disciplinar y formación pedagógica. Esto supone dejar de asociar la práctica docente universitaria a procesos de transmisión en sentido reproductivo según el cual sólo se requiere el dominio de los contenidos pertinentes (Edelstein, 2014).

La formación es uno de los posibles propósitos de la evaluación, pero no el único ni el principal. Como sostiene Araujo (2017) es necesario preguntarse y problematizar, la creencia o idea sostenida de que cualquier proceso de evaluación conduce indefectiblemente a la mejora de lo que sucede en las instituciones. Como señala la autora, en el campo universitario se advierte la presencia de prácticas fraudulentas y efectos no deseados derivados de la relación entre evaluación de la investigación, rendición de cuentas y percepción de un estímulo salarial adicional.

En este sentido, De Miguel Díaz (1998) identifica tres propósitos de la evaluación del profesorado universitario: 1) la evaluación como rendición de cuentas, 2) la evaluación como estrategia de promoción y 3) la evaluación como herramienta para la mejora. Este último, aglutina las complejidades y desafíos de la formación y la evaluación de la docencia universitaria. En palabras del autor, sólo en esta última se concibe la evaluación como instrumento para estimular la mejora de la actividad profesional, posibilitando el reconocimiento de las fortalezas y debilidades y la planificación de estrategias que inciden en la actividad docente.

Las tareas que desarrollan las/os docentes universitarias/os pueden ser objeto de evaluaciones externas llevadas adelante por organismos especializados del campo y de evaluaciones internas, de carácter formal e



informal. Así, los procedimientos institucionales de evaluación coexisten con las prácticas de evaluación a nivel de cátedras y/o asignaturas -que los equipos docentes diseñan para revisar y reflexionar sobre su quehacer- y que se diferencian de los mecanismos de evaluación instituidos a través de los cuales se las/os califica, clasifica y jerarquiza (Barbier, 1993). Además de los procedimientos más o menos ‘formales’ de evaluación, estudiantes y docentes en sus interacciones cotidianas construyen juicios de valor acerca de la docencia universitaria que operan como evaluaciones ‘informales’ que no por ello resultan menos significativas.

Estos distintos modos de evaluación de las que es objeto la docencia universitaria constituyen mecanismos de regulación de las prácticas cotidianas de los sujetos. Se entiende el concepto de regulación como los modos en que son producidas y aplicadas las reglas que orientan la acción de los actores y los modos como esos mismos actores se apropian de ellas y las transforman (Barroso, 2005). En este sentido, la evaluación y formación de la docencia universitaria como política pública se entiende en su carácter interactivo, negociado y constructivo que lejos de reducirse a decisiones técnico-burocráticas de carácter formal forman parte de una dinámica política inscrita en las que se entran diversidad de actores, intereses y estrategias. De esta manera, las políticas de evaluación como dispositivos de regulación son consideradas desde una perspectiva interpretativa de las políticas públicas que permite comprender los efectos que producen, las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en los que están inmersas (Shore, 2010).

### **Regulaciones del trabajo docente en las universidades nacionales argentinas**

En las últimas cinco décadas, los sistemas de educación superior a nivel mundial atravesaron transformaciones profundas en sus modos de

regulación, organización y funcionamiento orientadas por nuevas lógicas de gestión de lo público que expresan formas novedosas de relación entre universidad, estado y sociedad. Las modificaciones, difundidas por empresas corporativas y organismos internacionales, fueron promovidas, contrarrestadas y negociadas de diversas maneras en ámbitos nacionales e institucionales particulares de acuerdo con la idiosincrasia política, social, cultural y económica (Araujo, 2003).

En el campo universitario argentino son diversos los actores que definen políticas y programas que orientan las prácticas de los actores. Entre las principales políticas implementadas en el sector, destacan las de la década de 1990 por las profundas transformaciones que provocaron a nivel de estructura, dinámicas institucionales y prácticas de los sujetos. En la actualidad continúan vigente los dispositivos instalados en aquel período caracterizado por la redefinición del rol del Estado como Estado Evaluador, la primacía del mercado, la introducción de lógicas de competencia, el énfasis en la eficiencia y en la calidad de la educación, el protagonismo del sector privado, la evaluación de resultados y la rendición de cuentas (Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012; Feldfeber y Gluz, 2019; Saforcada y Baichman, 2020). Estas tendencias provocaron cambios significativos en las dinámicas institucionales y en las prácticas cotidianas de los sujetos, en especial en las condiciones de trabajo de los docentes universitarios. Tal como afirma Sisto (2012), la evaluación según estándares, el pago dependiente de resultados y la instalación de prototipos de emprendimiento profesional han sido los principales rasgos de las políticas focalizadas en el desempeño, el mérito y la responsabilización individual.

La principal norma que regula la educación superior argentina en la actualidad es la Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) que legaliza la evaluación mediante la creación de la (CONEAU) en la etapa conocida como de “estabilización y burocratización” de las políticas de evaluación en nuestro

país (Krotsch, 2002). El nuevo organismo es el encargado de llevar adelante procesos de evaluación institucional de las universidades y de acreditación de carreras de grado y posgrado en los que se recoge información de carácter colectivo sobre el plantel docente de las instituciones, programas y carreras. Con respecto a la evaluación de la docencia a nivel de los sujetos, mantiene el histórico concurso abierto de antecedentes y oposición como mecanismo de ingreso a la carrera docente y otorga a las universidades la potestad para definir el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente, plantea como derechos la participación en órganos de gobierno y en la actividad gremial y como obligaciones la actualización en la formación profesional y el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y de servicio.

Por su parte, organismos creados con anterioridad a la sanción de la LES como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) participan de modo diferencial en la regulación de la actividad de las/os docentes. Así, en el año 1993 se crea en el ámbito de la SPU el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores (PROINCE) que instala un modelo de evaluación individual de resultados a partir del cual se incentiva económicamente a las/os docentes según criterios de productividad en investigación. Dicho programa continúa vigente, con dificultades en su puesta en práctica y cambios introducidos a partir de la aprobación del Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SIDIUN) en el año 2019 que no fueron operativizados.

Además, organismos de ciencia y tecnología como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) o la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i), constituyen actores clave en el campo universitario al orientar las prácticas de las/os docentes a través del otorgamiento de becas de investigación,

plazas para el ingreso y la promoción en la carrera de investigador/a, subsidios para la ejecución de proyectos de investigación, etc.

En el año 2015, por iniciativa del sector gremial, se sanciona el CCT para docentes de universidades nacionales que establece nuevas regulaciones para el trabajo académico. En cuanto a la formación, el CCT define el perfeccionamiento y la actualización del personal docente como un derecho que las instituciones deben garantizar. En cuanto a la evaluación, incluye una fórmula general de carrera docente. El CCT colocó nuevamente a la evaluación de la docencia en un lugar destacado en la agenda universitaria argentina, aunque con algunos matices en comparación con los debates de las décadas anteriores. De manera sintética: el sector gremial emergió con fuerza como un nuevo actor en la discusión por la definición de las políticas de evaluación; lo que se define como objeto de evaluación excede las actividades de investigación y busca abarcar el conjunto de tareas que desempeña el profesorado universitario, adquiriendo la actividad docente mayor visibilidad; y finalmente, la cuestión de la evaluación aparece subsumida a la discusión por la estabilidad laboral de los docentes universitarios en el marco de una concepción de la docencia entendida como trabajo (Walker, 2022).

En función de lo expuesto, pueden reconocerse diferentes circuitos de evaluación del trabajo realizado por las/os docentes universitarias/os. Como se dijo, la docencia universitaria es objeto de evaluación en los procesos de evaluación institucional y de acreditación de carreras de grado y posgrado llevados a cabo por la CONEAU en los que se recoge información cuantitativa y cualitativa sobre el plantel docente de las universidades. A nivel individual, las/os docentes son objeto de evaluación para el acceso, la permanencia y la promoción en la carrera docente en cada universidad y en lo que respecta a sus actividades de investigación, la producción científica es evaluada por el

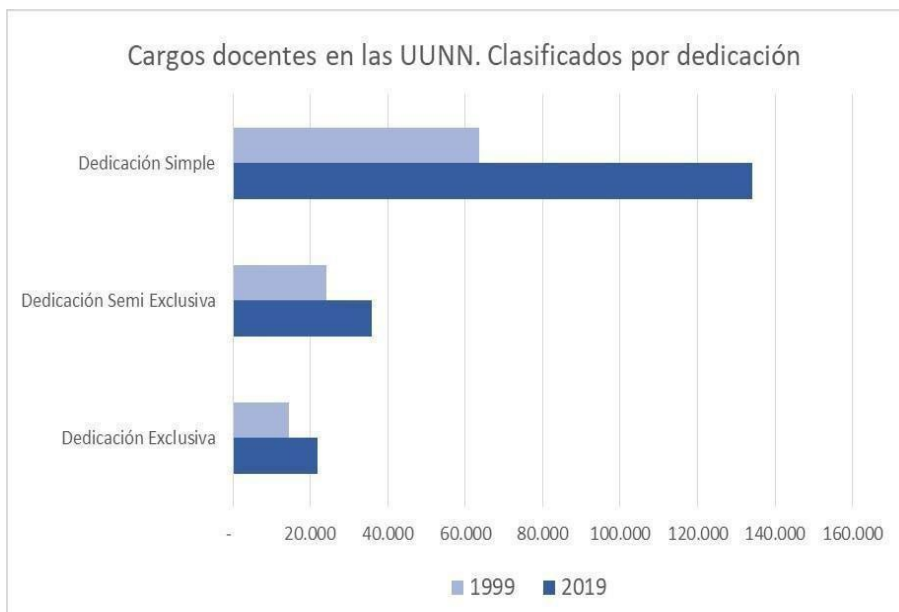
PROINCE y en las convocatorias para la promoción de la actividad científica de las universidades u otros organismos.

Como se advierte, en el campo universitario operan múltiples dispositivos reguladores, por lo que, como afirma Barroso (2005), “más que hablar de regulación sería mejor hablar de “multirregulación”. La atención a los dispositivos de multirregulación que configuran el trabajo docente en la universidad, su formación y evaluación, permite reconocer el carácter complejo y no uniforme de la docencia universitaria (Lucarelli, 2004).

Un rasgo distintivo del trabajo docente en las universidades nacionales argentinas es su carácter heterogéneo ligado a la particular posición que se ocupa en el espacio universitario en función de la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de la asignatura que se dicta, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el ejercicio de las funciones de investigación, extensión y gestión, etc. Estas distintas dimensiones del trabajo van configurando distintos perfiles de docentes en las universidades: académico, profesionalista, enseñante, extensionista, gestor.

Según datos del Anuario de Estadísticas Universitarias de la SPU para el año 2019, apenas el 12% de los cargos docentes corresponde a dedicación exclusiva (*full time*) mientras que cerca del 70% posee dedicación simple, es decir, una carga horaria de 10 horas semanales. El resto posee dedicación semi-exclusiva de 20 horas semanales (Ver gráfico N° 1). Estas proporciones se mantienen constantes si se analizan los datos del período 1999-2019, incluso se amplía el porcentaje de dedicaciones simples en relación con las demás dedicaciones.

**Gráfico N° 1**



Fuente: *Elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de la SPU 1999-2019*

La prevalencia de cargos con dedicación simple en las universidades nacionales argentinas, adopta mayor o menor fuerza según el perfil profesional o académico de las carreras y titulaciones. Por ejemplo, las formas de contratación a tiempo parcial prevalecen en las áreas disciplinares de perfil profesionalista (Derecho, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud) y en las instituciones de reciente creación.

Además, los docentes interinos en Argentina -es decir, que no son regulares y no tienen la estabilidad laboral garantizada- representan más del 60% en el conjunto del sistema universitario y en algunas universidades el porcentaje supera el 70%, aunque la LES fija un límite del 30% para las contrataciones interinas reservándolas para casos excepcionales. En este escenario, quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad son los docentes noveles

que experimentan la incertidumbre de no poder anticipar su futuro laboral al construir sus trayectorias laborales en el marco de los horizontes acotados por los períodos de becas y la renovación de contratos temporarios.

### **Formación y evaluación de la docencia en la Universidad Nacional del Sur**

La UNS, fundada en 1956, se organizó desde sus orígenes bajo una estructura académica departamental cuyo modelo teórico se caracteriza por la flexibilidad en el uso del personal académico, el conocimiento dividido en diferentes áreas (por departamentos), la descentralización del poder en la institución y la posibilidad de unificar estudiantes de diferentes carreras en un mismo curso (Follari y Soms, 1980). En la actualidad, la UNS cuenta con diecisiete departamentos y una oferta académica en la que prevalece un perfil científico- tecnológico. La matrícula de las carreras de grado y pregrado es de alrededor de 30.929 estudiantes y alrededor de 2.000 en posgrado. El plantel docente cuenta con unos 3.315 cargos docentes, la mayoría de dedicación simple (70%) concentrados en la categoría más baja del escalafón, Ayudante de Docencia (Anuario UNS, 2021). Apenas el 20% de los cargos docentes son de dedicación exclusiva, lo que supera la media histórica nacional del 12% para el conjunto de las universidades. Según datos del Anuario Estadístico de la SPU (2018), la UNS es la institución con mayor proporción de docentes con doctorado (27,7%) del conjunto de las UUNN cuya media nacional es del 12%.

El acceso a los cargos docentes en la UNS se realiza por concurso abierto de antecedentes y oposición, como indica la LES. El Estatuto de la institución establece el sistema de reválida, consistente en una evaluación periódica para garantizar la permanencia. Además, con diferentes modos de implementación, continuidad y usos de la información según cada Departamento, la tarea de enseñanza es evaluada a través de las encuestas de opinión de las/os estudiantes. Recientemente la UNS aprobó su

Reglamento de Evaluación Docente (Res. CSU 1009/22) que propone una evaluación periódica individual cada cuatro años de acuerdo con lo estipulado en el CCT. En los considerandos de la normativa se advierte la asociación directa, señalada en un apartado anterior, entre evaluación y mejora. Específicamente, en sus considerandos se puede leer “que la excelencia académica implica exigir los máximos estándares de calidad en la enseñanza, lo que necesariamente requiere la evaluación de la función docente”; “en tal sentido, la evaluación continua de la actividad docente resulta parte insoslayable del circuito virtuoso de mejora y actualización permanentes”.

El procedimiento de evaluación, que aún no se ha puesto en marcha, consiste básicamente en una valoración de los antecedentes para cada cargo docente ocupado. Los instrumentos de información considerados serán el curriculum vitae, un autoinforme académico, encuesta de asignatura e informe de desempeño emitido por la unidad académica de pertenencia. Además, se contempla la posibilidad de una entrevista con los miembros del jurado. Este estará conformado por tres evaluadoras/es, dos de ellas/os externas/os a la institución. El resultado de cada evaluación puede ser “Satisfactorio” o “No satisfactorio” aunque se aclara que “para todas las categorías y dedicaciones, será condición necesaria cumplir satisfactoriamente la dimensión Docencia” (Art. 19).

La UNS participó de tres procesos de evaluación institucional. La primera evaluación interna data del año 1993 a la que le sigue, en 1995, la primera evaluación externa que concluyó antes de la sanción de la LES. El segundo proceso de evaluación (interna y externa) llevado a cabo por la CONEAU se desarrolló entre 1999-2004 y el tercero durante el período 2007-2013.

La cuestión de la formación docente se ha venido señalando desde las primeras evaluaciones como un aspecto a revisar, mejorar y evaluar. Por ejemplo, en la primera evaluación externa (1995) se menciona que los



Departamentos de Ingeniería, Ingeniería Eléctrica y Química e Ingeniería Química no tienen carrera docente, ni cuentan con programas de estímulo a dicha actividad. En la segunda autoevaluación interna (2002), se señala como una de las debilidades la “falta de formación y actualización docente, en razón de que no se da importancia a la dimensión didáctico-pedagógica en el proceso de enseñanza” (p. 127). En este sentido, en la segunda evaluación externa (2004) se advierte “que no existen en la Universidad programa de capacitación pedagógica para sus propios docentes” (p. 35).

En este mismo informe se plantea:

Los mecanismos de promoción del plantel docente dejan entrever un cruce de lógicas, probablemente vigentes en otros aspectos, entre la tradición científica vinculada a la investigación y tradición humanística que valoriza la formación pedagógica. Mientras que el primer aspecto se encuentra muy arraigado en la evaluación de la productividad y va unida a la posibilidad de obtener recursos, la evaluación pedagógica se centra, casi en forma exclusiva, en la opinión de los alumnos relevada a través de encuestas, las que tampoco se aplican en forma uniforme en todos los departamentos. (pp. 84-85)

El diagnóstico anterior se sostiene en la tercera evaluación externa (2013) – última realizada en la institución- donde recomiendan: “consolidar un espacio académico de formación docente en la UNS que contribuya a la profesionalización de la docencia universitaria” (p. 134). En vinculación con esto, en este mismo documento se recupera lo expresado por las/os propias/os docentes en la tercera evaluación interna (realizada en 2012): “se explicitó la necesidad de contemplar nuevos perfiles de la función docencia. [...] La cuestión de la pedagogía universitaria o la gestión de las funciones sustantivas emergen como una demanda de formación específica” (p. 59).

A continuación, se retoman las perspectivas de docentes de la UNS en relación con las demandas de formación pedagógica, los criterios de valoración y los alcances, límites y desafíos de las estrategias de formación y evaluación.

### ***Demandas de formación***

Del análisis de las entrevistas realizadas se puede señalar que la mayoría de las/os docentes universitarias/os consideran a la formación docente - pedagógica y didáctica- como una herramienta indispensable que queda librada a la voluntad individual ya que no es una exigencia para el ingreso y/o la permanencia en el nivel superior universitario.

Según manifestaron, en la práctica docente diaria surgen múltiples desafíos que requieren de saberes especializados y un ‘saber hacer’ que excede el conocimiento disciplinar. Algunos de ellos derivados de las políticas de inclusión social implementadas en las últimas décadas que favorecieron el ingreso de grupos sociales históricamente excluidos a la universidad. Esto conllevó la modificación de las prácticas de enseñanza para la democratización de la educación superior que en muchos casos continúa siendo una materia pendiente. Otros desafíos se vinculan con la dimensión didáctica y en especial con la mediación tecnológica de la enseñanza. Especialmente en el período de pandemia en la que se asistió a una virtualización de la enseñanza, las/os docentes encuestados señalaron que la “modalidad de evaluación” fue lo que mayores dificultades presentó en su adecuación seguido por “las tareas” -haciendo referencia a las actividades, trabajos prácticos, etc.- y la “dimensión vincular con estudiantes”.

En este escenario, aparece cada vez con más fuerza la necesidad de una formación orientada al ejercicio de la docencia para dar respuesta a nuevos requerimientos y desafíos, que implican más que la reproducción del conocimiento (Edelstein, 2014). Tal como señaló un docente novel: *“noté enseguida la necesidad de saber qué era una planificación, cuestiones conceptuales, estrategias pedagógicas, cómo compartir el conocimiento, cómo construirlo”* (Ayudante A, Dpto. de Ciencias de la Salud, 2 años de antigüedad, dedicación simple), y añadió que, si bien no es algo común en la

docencia universitaria, él decidió formarse en conocimientos pedagógicos, con la intención de ponerle palabras y sentidos a la tarea docente.

A nivel institucional la UNS cuenta con una Asesoría Pedagógica, ámbito que comenzó a funcionar en el año 2005 como una estrategia para afrontar el abandono de las/os estudiantes en la universidad. Dicho espacio, además de atender cuestiones individuales de alumnas/os, se encuentra a disposición de las/os docentes y los equipos de cátedra para acompañarlas/os en su actividad diaria; aporta herramientas para la elaboración de propuestas didácticas y la resolución de problemáticas emergentes relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje universitario. Una de sus propuestas es el Programa de Formación Docente Universitaria, que busca promover un espacio de reflexión a partir de herramientas conceptuales y metodológicas desde las cuales recrear, confrontar y debatir concepciones, saberes prácticos y rutinas habituales. Según comentó una de las coordinadoras del espacio, una de las principales demandas refiere a la evaluación de los aprendizajes, para lo cual crearon talleres donde participan diferentes departamentos de la institución –mayormente de Ingeniería, Economía y Biología-. La forma de trabajar siempre ha sido a demanda de los departamentos y docentes, difundida de *boca en boca* o estimulada a través de distintas fuentes de financiamiento (presupuestos generales provenientes de la Secretaría de Políticas Universitarias en general o particulares como los Programas de Mejoramiento de la Ingeniería). En los últimos años, generaron una Red de Asesorías con otras universidades nacionales e internacionales y se han creado variadas propuestas, aunque generalmente por iniciativa de las coordinadoras del espacio o a partir de demandas concretas de docentes y/o estudiantes.

Desde la coordinación, se señala que las/os docentes que se acercan al espacio son quienes buscan promover situaciones de enseñanza diferentes a las que resultan habituales en la universidad y que se interesan por

cuestiones que exceden su disciplina de origen. Además, se reconoce que en muchos casos las/os docentes no acceden a la universidad motivadas/os por la práctica de enseñanza sino por la afinidad disciplinar. Incluso se observa una notoria desvalorización de la ‘enseñanza de’.

Hay que tener en cuenta que estas demandas de formación pedagógica tienen lugar en un escenario que otorga centralidad a la figura del docente-investigador. Como afirma Pierella (2017), “la tradición de la docencia universitaria, en general, ha desestimado al saber pedagógico, relegándolo a otros niveles del sistema educativo” (p. 47).

### ***Criterios de valoración***

Las/os docentes encuestadas/os de la UNS consideran que, de todas las actividades que realizan, la investigación es la más valorada en el ámbito universitario con el 56,8%, seguida por la docencia (35,7%), la gestión (6,2%) y finalmente la extensión (1,4%). El 74,3% de las/os docentes hace investigación y el 33,6% tiene cargos en algún organismo científico (CONICET, CIC, INTA, etc.). La mayor parte de docentes que se dedican a la investigación tienen categoría profesor con dedicación exclusiva. Sin embargo, gran parte de docentes con dedicación simple, tanto en la categoría de profesor como de auxiliar, también realizan investigación aunque no forme parte de su trabajo prescripto ya sea por interés disciplinar o como una estrategia para permanecer o promocionar en la carrera docente.

La sobrevaloración de la investigación en relación con la docencia se reconoce en los procedimientos de evaluación que se rigen por criterios de productividad individual de la actividad de investigación que se mide según la cantidad e impacto de artículos publicados. El PROINCE, anteriormente mencionado, jugó un papel relevante en la instalación de estos criterios y en la configuración de la figura del docente-investigador. El programa ha promovido el aumento de “estudios de posgrado, de la investigación en las

universidades y de la productividad académica de los universitarios. Criterios que, a su vez, se trasladaron hacia la evaluación para el ingreso, la continuidad y la promoción en la carrera como docente” (Araujo, 2003, p. 17).

Respecto a los títulos de posgrado, también se observa esta exigencia. En la primera evaluación externa (1995) se señala, por ejemplo, en el Departamento de Matemática, que “el plantel docente tiene un buen nivel de formación, sin embargo se observa que la mayor parte del plantel de Profesores Asociados y Adjuntos con dedicación exclusiva no ha obtenido aún el Doctorado” (p. 55). Esta cuestión, en la tercera evaluación interna (2010), ya se menciona como una fortaleza de la planta docente en general: “el personal docente tiene un alto nivel académico tal como lo muestra la proporción de su planta con título de posgrado y categorizaciones en los primeros niveles, proceso que se viene consolidando en el período considerado” (p. 34). Cabe mencionar que en Argentina, a diferencia de otros países, el título de posgrado no es un requisito legal excluyente para el acceso a cargos docentes universitarios aunque la LES lo promueve. En el recientemente aprobado Reglamento de Evaluación docente puede reconocerse la formación de posgrado, la actualización disciplinar, profesional o pedagógica y la dirección de tesis, tutorías y pasantes como tres aspectos altamente valorados.

Las/os docentes consideran que los criterios de valoración varían de un departamento a otro y la mayoría coincide que la actividad de investigación está sobrevalorada por sobre la de docencia al momento de acceder o promocionar un cargo docente. La sobredimensión de criterios cuantitativos para la evaluación en la carrera académica ha sido acompañada por otros procesos como el incentivo salarial a docentes con posgrado completo, el acceso a subsidios o la dirección de proyectos por criterios de titulación como parte de orientaciones implementadas a partir de la formulación de políticas

de fortalecimiento del sistema de ciencia y técnica. A partir de lo cual, se observa una drástica disminución del tiempo dedicado a pensar temas específicos de la enseñanza en el grado, la organización de la clase y la reflexión sobre la práctica (Pierella, 2017).

A pesar de la subvaloración de la docencia en relación con la investigación, el 66,4% de las/os docentes señala que es la actividad a la que dedica más tiempo. Más allá del desequilibrio existente entre ambas actividades, la mayoría de las/os docentes coinciden en la potencialidad formativa de la articulación de docencia e investigación para el desarrollo profesional en la universidad. Tal como expresa un docente entrevistado, “algo que agradezco a este sistema es esta posibilidad de mezclar docencia con investigación, esta posibilidad que te permite el sistema público de viajar y perfeccionarte en otras universidades, en otros países, eso es muy gratificante siempre” (Prof. Asociado, Dpto. de Agronomía, 13 años de antigüedad, dedicación exclusiva).

### ***Alcances, limitaciones y desafíos***

La actividad que realizan las/os docentes en la universidad es objeto de evaluación para el acceso, la permanencia y la promoción a cargos docentes y para la obtención de retribuciones materiales y simbólicas, así como parte de programas y propuestas institucionales de mejora. El sistema de concurso abierto, de antecedentes y oposición es el mecanismo histórico que regula el ingreso a la carrera docente universitaria. Con la aprobación del CCT, las instituciones deben establecer su sistema institucional de carrera docente, lo cual coloca como tema de agenda discusiones respecto a qué, cómo, quiénes y para qué evaluar. Los procesos de evaluación otorgan diferencial valoración a las actividades de docencia, investigación y extensión y han significado un aumento de las tareas burocráticas para las personas evaluadas y para las instituciones a nivel de la gestión de tales procedimientos.

En la evaluación de la docencia tienen lugar dinámicas que expresan la tensión entre la homogeneidad de los instrumentos y la heterogeneidad de la actividad docente. Una fuente de diversidad señalada por las/os docentes es la que deviene de la organización departamental adoptada por la universidad, en la que cada unidad académica tiene sus reglas y criterios al momento de evaluar –explícitos e implícitos (vinculados con la cultura disciplinar, la agenda del campo universitario, los estímulos generados por regulaciones externas, etc.). En palabras de las/os docentes, unos departamentos ponderan el título de posgrado, algunos el trabajo de campo o la actividad de extensión y otros valoran mayormente la disciplina o profesión de base. Un docente comentó al respecto: “me he presentado a concurso y me han rechazado por las publicaciones que no tienen el nivel que debería” y aclara “en esa situación he presentado notas y he recurrido a la reglamentación donde especifica que hay que tener tres de las cuatro actividades y estoy sobrado en las otras, pero en Agronomía hay que tener publicaciones internacionales en revistas indexadas”. (Prof. Adjunto, Dpto. de Agronomía, 22 años de antigüedad, dedicación exclusiva).

Otro aspecto que complejiza los concursos para la promoción en la carrera docente se vincula con estrategias político-partidarias a nivel institucional. Según comentó una docente, esta situación “está muy gobernada en la universidad por cuestiones políticas, participación en internas y alineamientos de un lado y de otro” (Prof. Adjunta, Dpto. Economía, 26 años de antigüedad, dedicación exclusiva), que implica que se priorice la apertura de un cargo y no de otro.

Desde las primeras evaluaciones institucionales se ha puesto de manifiesto la necesidad de evaluar la función docente y hasta el momento el único mecanismo establecido institucionalmente es la encuesta a estudiantes la cual no es obligatoria y sus resultados no tienen consecuencias ni son considerados para la promoción en la carrera docente.

Respecto a las encuestas, “algunos actores de la Universidad consideran que, más allá de algunas críticas, es un procedimiento positivo, para el departamento y para los propios docentes” (CONEAU, 2004, p. 36). Otros, entienden que dicha evaluación debería contener otras miradas, además de la del/la estudiante. Incluso algunas asignaturas comenzaron a realizarlas con anterioridad, por iniciativa propia, como los departamentos de Geología y Química. “En general, se encontró la postura que sostiene que sería fundamental definir para qué se evalúa y, en particular decidir si al hacerlo se está teniendo en cuenta un determinado perfil del docente” (CONEAU, 2004, p. 36).

### **Reflexiones finales**

La formación y evaluación de la docencia universitaria es una temática que cobró relevancia en los últimos años como objeto de estudio y que ocupa un lugar relevante en las agendas institucionales y en el campo universitario en general. Se trata de una cuestión nodal si se considera que la formación para el ejercicio de la docencia universitaria es inconclusa (Edelstein, 2014) dado que junto a la actualización permanente en lo relativo al propio campo de conocimiento disciplinar y actuación profesional es necesaria una formación pedagógica.

El ejercicio de la docencia universitaria es una práctica heterogénea y desigual que involucra una multiplicidad de tareas en función de la categoría y dedicación, el momento de la trayectoria en la que se encuentren, la unidad académica de pertenencia, el género y otros aspectos como el tipo de asignaturas que se dicta y su ubicación en la estructura disciplinar.

En esta diversidad, la formación pedagógica emerge como una necesidad para docentes que se han formado en la especificidad de un campo disciplinar. La demanda de formación pedagógica emerge de la práctica de un trabajo para el cual tales saberes no constituyen requisitos excluyentes



en los procesos de evaluación para el acceso. En el caso de la UNS, la exigencia de contar con una evaluación satisfactoria en la función docente de acuerdo con el reciente Reglamento de Evaluación Docente es un signo del interés por privilegiar esta función institucional.

La evaluación de la función docente es un campo de lucha multidimensional en el que intervienen diversos actores -docentes, estudiantes, autoridades universitarias, representantes gremiales y organismos nacionales- con particulares perspectivas que pugnan por sus intereses en los procesos de toma de decisiones. En este contexto, la formación en aspectos didácticos-pedagógicos resulta fundamental para abordar las problemáticas que se presentan en las aulas vinculadas con las dificultades para atender a las nuevas características del estudiantado, la desactualización de las prácticas de enseñanza y evaluación, la desvinculación de las propuestas de formación con las demandas del contexto, entre otras.

La heterogeneidad y desigualdad que caracteriza al trabajo docente en la universidad entra en tensión con la implementación de dispositivos de evaluación homogéneos y uniformes en las instituciones. A su vez, la relevancia de orientar la actividad docente en el marco de un proyecto institucional coloca como central la necesidad de evaluar y regular la carrera docente, contemplando las experiencias y prácticas cotidianas en todas sus dimensiones y funciones. En este sentido, una futura línea de indagación sería conocer los modos en que las instituciones buscan resolver dicha tensión en el ejercicio de su responsabilidad por la formación y evaluación de la docencia universitaria.

#### **Referencias bibliográficas**

Araujo, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Al Margen/nees.

Araujo, S. (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 8(12), 70-86.

- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós Ibérica.
- Barroso, J. (2005). Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Creswell, J. W. (2008). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigación cuantitativa y cualitativa*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Da Cunha, M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1),79-94.
- Da Cunha M. I. (comp.) (2010). *Trajetorias e lugares de Formação da docencia universitaria: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Junqueira & Martin ed.
- De Miguel Díaz, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, (315), 67-83.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Aldine Publishing
- Edelstein, G. (2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Política Universitaria*, 1(1), 20-25.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Pública*, (13), 19-38.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. FFyL-UBA/Noveduc.
- Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (2022). *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: Abriendo las fronteras*. Miño y Dávila.
- Finkelstein, C., Villagra, A., Collazo, M. y Soares, S. (2018). *Reconociendo nuevas tendencias en la formación pedagógica de docentes universitarios en América Latina*. Recuperado de: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/462.pdf>
- Follari, R. y Soms, E. (1980). Crítica al Modelo Teórico de la Departamentalización. *Alternativas Universitarias*. Simposio llevado a cabo en UAM-Azcapotzalco, México, D. F.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Krotsch, P. (2002) El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En P. Krotsch (Org.) *La universidad cautiva. Legado, marcas y horizontes*. Ediciones Al Margen.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Revista Educação*, 27(54), 503-524.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 801-819.

- Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64.
- Piovani, J. I. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno.
- Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.
- Rueda Beltrán, M. (2018). Los retos de la evaluación docente en la universidad. *Publicaciones*, 48(1), 143-159.
- Saforcada, F. y Baichman, A. (2020) *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas*. CLADE.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, (10), 21-49.
- Sisto, V. (2012) Rendición de cuentas, managerialismo y práctica local. Algunas pistas para su análisis. *PSYKHE*, 21(2), 35-46.
- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14 (14), 1-35.
- Walker, V. (2020). El trabajo docente universitario y su evaluación. Políticas, tensiones y desafíos. *Educação em Revista*, 36, 1-28.
- Walker, V. (2022). Universidad pública y evaluación de la carrera docente/académica: supuestos, dilemas y desafíos. En S. M. Araujo y L. B. García. (Comp.), *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 301-330). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.
- Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., y Trillo Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 257, 39-54.
- Documentos**
- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (1995). Primera Evaluación Externa.
- Ministerio de Educación de la Nación. CONEAU (2004) Segunda Evaluación Externa. Ministerio de Educación de la Nación. CONEAU (2013) Tercera Evaluación Externa. República Argentina (2015). Convenio Colectivo de Trabajo. Decreto 1246/2015.
- República Argentina (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521. Secretaría de Políticas Universitarias (2019) Anuario Estadístico. Universidad Nacional del Sur (1994) Primer Evaluación Interna.
- Universidad Nacional del Sur (2002) Segunda Evaluación Interna. Universidad Nacional del Sur (2010) Tercer Evaluación Interna.
- Universidad Nacional del Sur (2021) Anuarios Estadísticos.