

**La Universidad Como Objeto De Investigación.
VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano
Eje 7: Evaluación y acreditación universitaria.**

**Perspectiva pedagógica y didáctica del cuerpo docente de una carrera de
Ingeniería.**

GUZMAN, Claudia A, GALLINO, Mónica y CAMPANER, Gertrudis.
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

En los últimos tiempos la universidad pública, en particular la argentina, ha ido cambiando en muchos aspectos, cambios en el marco normativo que rige su desempeño, en los planes de estudios con diseños más participativos y flexibles, en su organización y regulación dando cabida a nuevas titulaciones de grado y posgrado. Algunos adjudican los cambios a los procesos de autoevaluación y acreditación, otros a situaciones sociopolíticas propicias que detectan y asumen las demandas de una sociedad democrática. Lo cierto es que estamos inmersos en procesos de políticas educativas favorables que están mirando el presente y avizorando el futuro con el fin de mejorar la oferta educativa (Gallino, M. 2011).

Es en este marco de cambios donde surge el concepto de *calidad*, calidad aplicada a todos los sectores de la sociedad: la industria, los centros de servicios, los hospitales y, desde luego, la educación. El rol que desempeña el docente en relación a la calidad del sistema educativo es prioritario pues es quien, día a día, está en contacto con los estudiantes con la responsabilidad de formarlos; así como también es quien responde frente a la sociedad aportando efectiva y beneficiosamente desde este sistema. Es por ello que se hace necesaria una revisión crítica de la situación de los profesores universitarios en especial de sus prácticas docentes para garantizar una excelencia académica que acompañen estos tiempos.

El valor de la información que se releva está en que debe permitir ayudar a los actores de la organización a comprender su propia realidad, las relaciones que se establecen, los procesos y resultados que se generan, y el porqué de la manera como se suceden de forma crítica.

El presente trabajo investiga especialmente el estado de situación del cuerpo docente de la carrera de Ingeniería en Computación de la Facultad de Ciencia Exactas, Físicas y Naturales (FCEFYN) de la Universidad Nacional de Córdoba en el marco de las exigencias fijadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina en la Resolución 786/2009.

La carrera de Ingeniería en Computación es una de las 10 carreras de ingeniería que se cursan en la FCEFYN y una de las más recientemente puesta en funcionamiento; de allí entonces el interés de conocer cuál es la situación actual de su *cuerpo docente*; el cual es una de las piezas fundamentales en el desarrollo de la docencia universitaria.

En particular, se centra el estudio en el cuerpo docente de esta carrera y está dirigido a realizar una exploración sobre el grupo de profesores, sus estrategias de enseñanza - planificación y prácticas - en diferentes instancias curriculares que permite identificar y comprender sus fortalezas y debilidades. Además conocer su situación actual tomando como referencia los requerimientos planteados en relación a este punto en la normativa vigente (Resol. 786/09 Anexo IV-2, III. Cuerpo Académico) y plantear el interrogante de conocer **cuáles son las características que definen a estos docentes y si éstas son suficientes para** satisfacer los estándares de calidad requeridos a este estamento de acuerdo a la resolución ministerial.

En la siguiente presentación y dada la complejidad de la temática, se centrará el análisis específicamente en una de las dimensiones: **dimensión pedagógico-didáctica**.

Vain (1998) plantea que “es posible entender a la Docencia Universitaria como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que involucran cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollan la tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea”.

Esta concepción es compartida por Arbeláez López (2005) cuando plantea la docencia como un concepto sustancialmente complejo, ya que en él intervienen múltiples actores, múltiples propósitos y objetivos, múltiples procesos académicos y de gestión en el seno

de instituciones sociales complejas y múltiples prácticas asociadas con la enseñanza convencional o con nuevas formas de desarrollar la docencia inspiradas en conceptos pedagógicos más avanzados.

El autor refleja esta idea en la Figura 1 donde es posible distinguir los elementos y factores que inciden en la calidad de la docencia universitaria:

- un contexto socio-económico, político y socio cultural que define los fines de la educación universitaria y su misión derivadas de las políticas de estado, de las demandas del mercado y de las necesidades de la comunidad regional. Es este contexto, el que influye directamente sobre el enfoque pedagógico que es el producto de la reflexión de cada colectivo de profesores sobre la misión de cada programa para alcanzar las metas de formación que se pretenden con la docencia.

- un contexto administrativo institucional que delimita el campo de la docencia cuando define sus prioridades, sus políticas y sus objetivos de acuerdo a la misión del establecimiento. Aquí se definen los modos de selección de los profesores y su sistema de promoción; las disposiciones del entorno para ejercer la docencia y las tareas de investigación; así como también las políticas de estudiantiles.

- la docencia entendida como un conjunto de actividades intencionales y planeadas para facilitar que los estudiantes se apropien y reconstruyan alguna porción del saber con miras a elevar su formación y aptitudes profesionales. En ella se distinguen dos fases de un mismo movimiento: planeación y ejecución por una parte, y diseño y acción de la enseñanza por la otra, ambas inseparables.

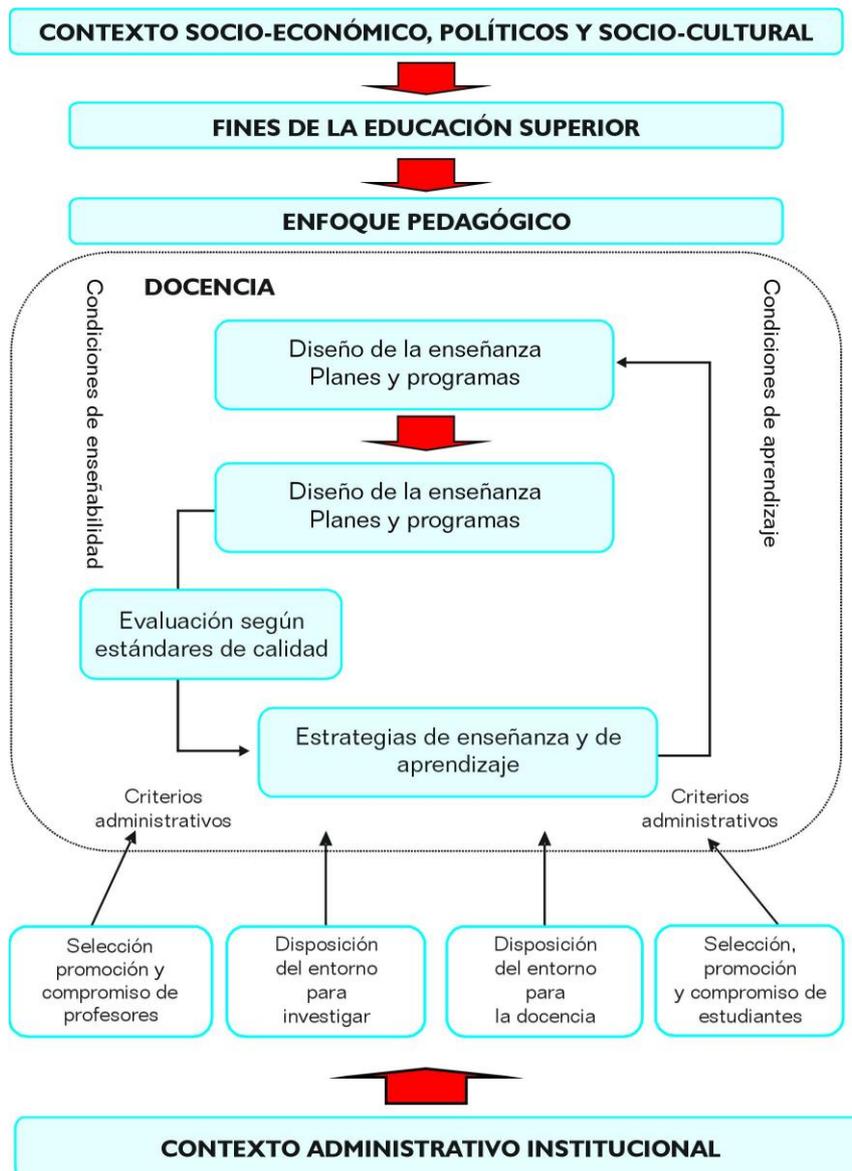


Figura 1. Elementos y factores que inciden en la calidad de la docencia universitaria (Arbeláez López, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. España. Universidad de Valencia).

Desde esta perspectiva, el rol del docente universitario se construye sobre dos ejes que lo sostienen: la identidad profesional y el escenario en el que actúa. Es en función a ello que resulta importante determinar la identidad profesional y para ello profundizaremos este aspecto en la siguiente sección.

Desarrollo

El trabajo se realiza desde un enfoque metodológico combinado, donde se utilizan técnicas provenientes de los modelos cualitativos-cuantitativos, se plantean las dimensiones para su análisis y se procede a definir categorías e indicadores para cada una de ellas.

Para poder cumplir con esta finalidad y teniendo en cuenta el contexto, es posible observar que el acto educativo engloba diferentes agentes y componentes en su conjunto: el educador o docente, el educando o alumno, la interacción entre ambos y con el ámbito institucional, el contexto espacial, temporal y socio-político-económico, los objetivos, los contenidos, los medios de transferencia del conocimiento y los mecanismos de asimilación del conocimiento y los de evaluación. Es en este contexto, que el profesor se convierte en **un mediador** entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento que trasmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada de mismo (Arbeláez López 2005). A modo de síntesis, se presenta la Fig. 2 en la cual se pone de manifiesto esta actitud mediadora del docente.

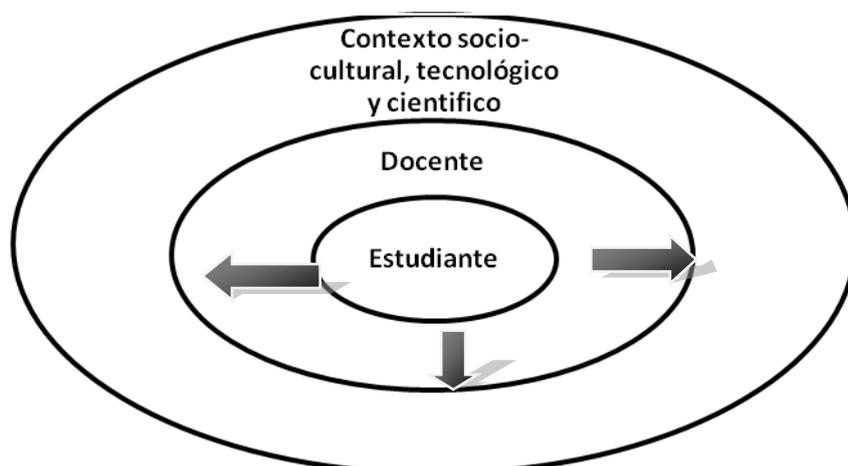


Figura 2. El docente como mediador.

De esta manera y con el objetivo de describir el “perfil del docente” de la carrera de Ingeniería en Computación, nos planteamos **tres dimensiones** de análisis: *Génesis y contexto actual de la carrera*, *Caracterización del Cuerpo Docente* y *Perspectiva pedagógica didáctica de los profesores*.

En especial en esta última dimensión se plantean como indicadores los siguientes:

- a) Organización y planificación de la tarea docente.
- b) Desarrollo de la docencia
- c) Sistema de evaluación utilizado en la asignatura
- d) Motivación y aprendizaje
- e) Interacción con los estudiantes
- f) Creencias sobre la profesión docente

Resultados

Los datos para el análisis de esta dimensión se obtienen principalmente a partir de una encuesta enviada a todos los docentes de la carrera en estudio con el fin de conocer la visión de los actores respecto de su propia práctica.

Este instrumento es respondido por algo más del 50% de docentes de la carrera de Ingeniería en Computación; de los cuales el 77% desempeñaban cargos de profesores (37% Titulares, 7% Asociado y 33% Adjunto) y el resto se correspondía a profesores asistentes. Del total que participaron, un 51% tenían dedicación exclusiva en la carrera, 19% eran dedicación parcial y 30% eran simples. La antigüedad en las tareas docentes predominante era superior a 10 años y bajo porcentajes de hasta para aquellos de menor antigüedad.

Estas características del grupo de docentes que responde la encuesta permiten inferir que los profesores que tienen mayor jerarquía y dedicación manifiesta un compromiso superior a la hora de manifestarse sobre temas relacionados con la carrera. Tal como lo manifestaran los docentes entrevistados al expresar: “...*el docente que tiene un cargo simple es muy difícil de subirlo a ningún ómnibus*” (docente A); así también el docente B: “*a mayor dedicación vos te involucres más con los objetivos de la carrera, o sea, si tenés que hacer docencia bueno, ¡bárbaro! en una materia de la carrera; si tenés que hacer investigación en lo posible que sea en áreas competente de la carrera*”.... “*el que tiene un cargo simple, viene, da la clase y se va...*”.

En el mismo sentido, estos docentes de mayor jerarquía también son los de mayor experiencia docente; lo que de alguna manera garantiza el conocimiento de las técnicas de transferencia del conocimiento, puesto que el acceso y permanencia en los cargos

docentes está avalada por los sistemas de concursos públicos de las universidades nacionales.

Por otra parte, la actividad curricular donde desarrollan su docencia pertenecen casi en igual manera a los bloques de las tecnologías básicas y a las de las aplicadas; y en el 93% de los casos, la asignatura está relacionada con la especialización profesional o área de investigación del docente. Esta situación permite inferir en la existencia directa en la transferencia teórica de las experiencias en investigación, extensión y servicio; así como también la propia motivación del docente al “hablar” sobre el tema del cual es experto. Esta situación también se traduce en un instrumento más de motivación tanto para el docente en su propia práctica como para el estudiante que “percibe” esta relación. Esta situación se pone explícitamente de manifiesto cuando uno de los docentes señala *“en una buena clase, no solo se expresa el contenido técnico de la misma, sino también las opiniones personales basados en la experiencia profesional propia”*.

Dentro de esta dimensión, se indagaron algunas variables relacionadas con los criterios para el análisis de la docencia de calidad acordados por Zabalza (2003) tales como: la organización y planificación de la asignatura, el desarrollo de la práctica docente, los sistemas de evaluación, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, la interacción con los alumnos y las creencias sobre la profesión docente.

En este sentido, los docentes manifiestan en relación a la **organización y planificación** de la tarea académica desarrollada, que al inicio de las clases tanto los profesores que participan en la actividad curricular como los estudiantes disponen del programa y de otros recursos didácticos que son necesarios para el desarrollo de la asignatura (guías de trabajos prácticos, apuntes, bibliografía, etc.). Además aclaran que están a disposición de los alumnos en este programa de la asignatura (en un 100% de los casos): los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo, la bibliografía recomendada, el sistema de evaluación. Esta situación se vislumbra como ventajosa y puede justificarse por la experiencia acumulada en los distintos procesos de acreditación superados por la facultad. A través de ellos se han desarrollado instrumentos básicos que permiten recolectar y unificar información a nivel institucional. Tal es el caso del formato

correspondiente a los “programas de las asignaturas” que conforman el Plan de Estudio de la carrera.

Por otra parte, los profesores indican que en esos programas de las asignaturas en un 48% de los casos los estudiantes encuentran en este documento algunas recomendaciones para el estudio y los horarios de atención. Esta situación deja entrever que, a pesar de los cambios producidos por estos procesos de evaluaciones, persisten algunas ausencias desde la mirada pedagógica didáctica por parte tanto de los docentes como de la institución en sí misma.

En el mismo sentido, los profesores manifiestan que la organización y la planificación de la asignatura en un 63% de los casos la realiza el equipo docente; en tanto que el 37% restante lo realiza solo el responsable a cargo. Se observa de esta manera el espíritu corporativo del grupo a la hora de organizar el trabajo puesto que, de acuerdo a la normativa, son funciones exclusivas de los profesores titulares o asociados la planificación, conducción, coordinación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje; estas actividades la realiza el equipo docente completo en un porcentaje importante de los casos.

Con respecto al desarrollo en sí de la **práctica docente**, casi el 60% de los profesores aseveran que en sus clases teóricas se utilizan ejemplos, contraejemplos, casos y/o problemas como metodología de enseñanza y la totalidad apuntó que la teoría desarrollada en clases se complementaba adecuadamente con las prácticas y problemas allí desarrollados.

En relación a las actividades docentes que los profesores realizan con mayor frecuencia en sus clases, se señalan en primer lugar, la resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas; las prácticas de laboratorio y la lección magistral con participación de los estudiantes, agregando que con menor frecuencia, se llevan a cabo estudios de casos, participación en investigaciones y diseño de proyectos o aprendizajes orientado a proyectos. Esta situación podría señalarse como directamente asociada a la carrera sobre la cual se hace este trabajo: es una **ingeniería** por lo que la explicación aplicada directamente en un problema resulta altamente valorada y motivadora para los estudiantes. A lo que se suma que las asignaturas sobre las que se trabaja pertenecen al

bloque de las tecnologías; conformado por espacios curriculares donde los alumnos adquieren los conocimientos específicos teóricos y prácticos de disciplina la elegida: computación. Al respecto uno de los docentes expresa *“El estudiante universitario viene para aprender una profesión. Necesita de ejemplos de qué es lo que hace el INGENIERO”*.

También es de destacar que los docentes en un 50% ponen de manifiesto el uso de la clase magistral del profesor como metodología de enseñanza. Rescatando de esta manera esta metodología criticada entre otras cosas por el modelo jerárquico con que se plantea y en la modalidad de intercambio básicamente unidireccional (Zabalza, 2003); pero también valorada por su presentación clara y sistemática de contenidos.

En relación a los **sistemas de evaluación** utilizados en las asignaturas, todos los docentes acuerdan que se les informa previamente a los estudiantes los criterios y actividades de los sistemas de evaluación; y el 85% de los casos señala que las prácticas y trabajos complementarios de la asignatura que se evalúan, son considerados en la calificación final. Este escenario permite inferir en la existencia efectiva de evaluación de contenidos y prácticas adquiridos por los estudiantes que permite tener una dimensión de apreciación del aprendizaje de los estudiantes y de certificación de las habilidades alcanzadas.

Por su parte, estos instrumentos de evaluación de acuerdo a las respuestas de los profesores, son consensuados con el resto del equipo docente en un alto porcentaje (casi 80%). Así mismo al momento de conocer si los criterios de evaluación se realizan en el equipo de cátedra, solo la mitad manifiesta que así se realiza siempre; en tanto el resto expresa que nunca lo hace de esta manera. En relación a la pregunta de la encuesta que se refiere a las evaluaciones conflictivas; un 41% de los docentes indica que se tratan en el equipo docente; aunque un 20% manifiesta que esto no se hace nunca. A través de estas últimas referencias, se vislumbra una falta de conocimiento del valor formativo de la evaluación en el proceso de enseñanza traducido en una falta de trabajo en equipo a la hora de elaborar los instrumentos para evaluar los conocimientos adquiridos. Esta situación se confirma cuando solo un 67% de los docentes afirman disponer de indicadores propios que permiten un seguimiento y evaluación del desempeño de los

alumnos en la asignatura, puesto que, si bien existe un sistema institucional que se lo permite, los datos son escuetos y muy pocos docentes los utilizan.

Sin embargo, esta situación no es generalizada ya que se destaca lo expresado por uno de estos profesores cuando dice: *“...cada asignatura tiene sus propios dilemas y reflejarlos a través de las evaluaciones no es una tarea trivial, requiere que los docentes estudien sobre las características de las evaluaciones y el poder correctivo de la misma, el alumno no sabe si aprende hasta que su conocimiento es puesto a prueba.”*.

En otro sentido, casi el 90% de los profesores acordaron que implementar variadas **actividades de aprendizaje** favorece la construcción del conocimiento y además, que desde la propia experiencia de los docentes, se observa que el interés de los estudiantes se incrementa a medida que se avanza en los contenidos de la asignatura. La primera aseveración está asociada directamente a la manera en que los profesores desarrollan su actividad docente: uso de prácticas de laboratorio, resolución de problemas, participación de estudiantes; en tanto la segunda está ligada directamente con la visión del estudiante respecto de la carrera y su contacto con el conocimiento específico de la misma.

Una amplia mayoría de los docentes comparte la idea de que la **participación activa de los estudiantes** en clase depende del clima de trabajo fomentado por ellos; así como también que las consultas realizadas por los alumnos en relación a la temática de la asignatura y los resultados de las evaluaciones han permitido revisar y enriquecer sus prácticas docentes. Esto confirma la realimentación existente entre la actividad docente de enseñar y la actitud de aprender del estudiante. En este sentido, son varios los docentes que se manifiestan sobre esta relación: *“...Educar consiste en mejorar la vida interior de un ser humano, despertándole inquietudes y necesidades de conseguir herramientas nobles para encarar la aventura de vivir”, “...La realimentación con los alumnos y una buena relación con ellos hace al ejercicio de la docencia estimulante”, “...capturar las voluntades de los estudiantes para orientar su aprendizaje, mantener su vocación, incentivar su entusiasmo”, “...Enseñar no se limita al solo hecho de dictar una clase, sino a que el estudiante aprenda, se interese por la materia. El docente debe llevar al alumno a querer indagar más.*

Esto confirma lo dicho por Moler (2006) al referirse al grupo de ingenieros profesores que establecen un apretado vínculo con sus estudiantes particularmente aquellos que cursan los de los años superiores. Resalta que es aquí donde hay una significativa transferencia de conocimientos de la vida profesional y esta situación posiciona al docente como referente profesional y hace que los alumnos incorporen las características profesionales del ingeniero. De este modo además se transmiten valores, modelos de educación, ideas de políticas universitarias, de prácticas cotidianas; elementos que van más allá de los conocimientos específicos de la disciplina.

En otro sentido; es de resaltar que un alto porcentaje de docentes (96%) acuerda con la frase que formo parte de la encuesta: *“En general tengo buena relación con los estudiantes”* y sin embargo a la hora de afirmar que *“El ambiente de trabajo en la cátedra y el desempeño de los alumnos permiten que sienta satisfecho con mi trabajo como docente en esta asignatura”* solo el 80% hace propia esta afirmación; mientras un 15% no acuerda ni desacuerda. Uno de ellos expresa *“...cada alumno es "distinto" y está en nosotros poder "moldear" y tratar de obtener lo mejor de acuerdo a él mismo y su entorno”*.

También hay una disparidad de opinión ante la afirmación de la encuesta *“Desde mi percepción docente puedo afirmar que los estudiantes se sienten satisfechos con esta asignatura”* puesto que, solo el 67% acuerda, el 26 % no acuerda ni desacuerda; un 4% está en desacuerdo y un 4% no contesta.

Por último se plantea la siguiente afirmación *“Los ingenieros que desarrollan actividad docente necesitan contar con una **formación pedagógica-didáctica**”* y las respuestas fueron dispares; con un porcentaje importante de acuerdo (63%) pero un no menos despreciable grupo (37%) que manifiesta desacuerdo franco, o un no acuerdo ni desacuerdo, o bien no contestan.

Al respecto los docentes expresan: *“el docente debería formarse para mejorar la calidad de su trabajo teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones al respecto”*; *“...con el empeño, dedicación y capacitación se puede mejorar”*; *“...si se tienen condiciones naturales, no deja de ser bueno enriquecerlas a través del estudio”*;

“...para que el docente tenga herramientas útiles para la docencia, se requiere su permanente capacitación y formación”, “...deberían capacitarse permanentemente, ya que las escuelas y corrientes de las ciencias de la educación cambian vertiginosamente”, “...el docente debe también aprender a transmitir sus conocimientos”; “...considero importante para el profesor universitario desarrollar su capacidad didáctica para consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “...creo que la realización de cursos sobre pedagogía brindan al docente un marco que favorece a la actividad;... ayudan a acortar la brecha generacional y de conocimientos”.

Esta situación permite entrever que al menos ya existe internamente en el cuerpo docente una aceptación de la necesidad de formación en el área en la cual se desarrolla: la docencia; mas allá de la específica disciplinar en la cual es un experto. Esta visión en una disciplina tan “dura” como las ingenierías puede decirse que se incorpora en las carreras a través de los estándares establecidos por el ME al establecer en la resolución 786/2009, entre otros:

I.6. Deben existir instancias institucionalizadas responsables del diseño y seguimiento de la implementación del plan de estudios y su revisión periódica. Deberán implementarse mecanismos de gestión académica (seguimiento de métodos de enseñanza, formas de evaluación, coordinación de los diferentes equipos docentes, cumplimiento de los programas de la asignaturas o equivalentes, adecuación de los materiales de estudio y de apoyo, grado de dedicación y conformación de los equipos docentes, entre otros aspectos).

Y en especial con los programas de mejoramiento de la enseñanza de la ingeniería promovidos por la Secretaria de Políticas Universitarias al establecer como una de las acciones financiables la capacitación pedagógica-didáctica y los programas de tutorías.

Específicamente en la FCEFyN, los procesos de acreditación producen una toma de conciencia es el cuerpo docente de la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y bajo esta perspectiva se revalorizan las capacitaciones en el área,

implementándose acciones específicas de formación pedagógica-didáctica en los últimos siete años.

De igual manera, a través de la encuesta se indaga en relación a la percepción de los profesores respecto de sus actividades docentes indicando como opciones: arte y/o profesión. Aquí, si bien la mayoría (78%) percibe su trabajo como una profesión, a la hora de explicitar la respuesta fue posible distinguir distintos grupos:

Unos pocos que consideran **inviabile la elección** por no ser excluyentes entre sí: “...*La elección anterior no tiene sentido ya que no son términos excluyentes arte y profesión*”; “...*ni arte ni profesión, es mi vocación*”,

Los profesores que claramente pueden percibirlo como **profesión** en virtud a la identificación de técnicas pero con una suficiente formación tanto disciplinar como didáctica. Tanto es así que emiten las siguientes opiniones: “...*Desde la implementación de la universidad napoleónica es que la educación deja de ser un paternalismo o un alumbramiento al estudiante, se trata entonces de facilitar al participante al acceso de la información y esto es una actividad profesional*”, “...*La actividad docente es una profesión ya que para desarrollarla existen técnicas, procedimientos. Siempre está ligada a una ideología a un propósito social, mas en nuestro país donde la educación está ligada al estado como ente regulador, administrador y capaz de financiar gran parte de la educación*”; “...*Considero que la docencia es una profesión que requiere formación tanto didáctica como especializada en la temática que se enseña*”, “...*La actividad docente es una profesión, aunque sí tenga algunos ingredientes de arte*”.

Y aquellos docentes que se permiten **entremezclaban ambas ideas**, y que perciben su actividad como una conjunción de arte y de profesión. Esto se manifestó en frases tales como: “...*Si bien la actividad docente podría tener características que se ponen en juego en el ejercicio de las artes, en el sentido del desarrollo de la creatividad, la innovación, la comunicación, la movilización de emociones, el crecimiento en aspectos originales, entre otros; hay muchos otros aspectos que, desde mi punto de vista, caracterizan la actividad docente como una profesión*”; “...*Es difícil encerrar las actividades humanas y la docencia lo es, sin duda se trata de un hacer en buen sentido*”

o sea de un arte y de una profesión”, “...Me parece que la actividad docente es un poco de cada cosa: por un lado es profesión, porque es un empleo por el cual se recibe una retribución; pero también es un arte, ya que uno aporta una visión personal y desinteresada al dar clase”, “...respondo profesión porque entiendo incluir en esta actividad el buen arte”..

También surge otra percepción respecto de la actividad docente: **lo innato**. Así algunos expresaron que *“Para ser un muy buen docente además de ganas y dedicación es necesario tener una predisposición innata para comunicarse con los alumnos y transmitirles conceptos y conocimientos”, “...Ser docente tiene que ver, en cierta medida, con algo que se trae, pero también tiene que ver con la maduración de los talentos que se tienen o no se tienen”; el buen docente es como el actor, nace y también se hace”*

Algunos de ellos expresan ideas que merecen destacarse: *“se debe sentir pasión por la docencia”, “la actividad docente es un fino arte” y “la docencia ejercida con responsabilidad es altamente exigente, pero estimulante a la vez”.*

De esta manera y a modo de síntesis de esta dimensión, través de la encuesta, es posible ver que los docentes utilizan estrategias pedagógicas didácticas implementadas por los procesos de acreditación anteriores, tales como brindar la información adecuada a los estudiantes, realizar las evaluaciones en forma conjunta y generar técnicas de enseñanza que permiten un mayor aprendizaje. También son concientes del efecto motivador que producen sus relatos relacionados con la práctica misma de la carrera que además les genera una buena relación para con sus alumnos. Sin embargo, los docentes tienen conciencia clara de la necesidad de formación específica en el área pedagógica-didáctica como medida para lograr una mayor calidad en la enseñanza.

Por otra parte, si bien la amplia mayoría opina que “la docencia es una profesión” por la propia definición del diccionario de la palabra, hubo quienes se atrevieron a expresar que había un límite poco claro entre ambos y que quizás una combinación fuese lo correcto.

Como podemos observar, para muchos profesores universitarios la enseñanza es un arte y no tiene sentido intentar buscar regularidades ni normas basadas en evidencias, pues las acciones docentes son variadas e imprevisibles. De ahí se deriva la idea tan extendida de que no existe “doctrina” o “teoría” posible sobre la enseñanza, sino que los buenos docentes nacen de la práctica. Sin embargo la evolución del mundo de la enseñanza universitaria en los últimos años ha dejado en evidencia algunas insuficiencias de esta concepción artística **excesivamente** abierta y situacional.

Varios factores se combinan para permitir tener una mirada más amplia de este ámbito. Entre ellos podemos enumerar la aparición de los derechos de los estudiantes y el emerger de su estatuto como clase o grupo institucionalmente poderoso. El profesorado ya no puede actuar tan libremente en aquellos casos que afecten a derechos de los estudiantes, como por ejemplo la evaluación, el trato personal, la configuración de los programas o la definición del nivel de exigencias. Además, la investigación didáctica también fue aportando datos sobre la variabilidad en los resultados académicos y los factores que les afectan (Farinelli 2009).

Desde nuestra posición, afirmamos, sin embargo que, la *profesión* docente, implica el *arte* de enseñar, actividad que sintéticamente combina dispositivos institucionalizados con estilos, estrategias y metodologías del saber hacer, a través de la interacción entre docente-alumno-objeto de conocimiento.

Conclusiones

Del estudio realizado en el cuerpo académico de la carrera de ingeniería en especial desde la perspectiva pedagógica y didáctica propia de estos profesores se observa que sería deseable participar en las comisiones de CONEAU que elaboran los estándares de acreditación, a fin de poner en discusión los requerimientos solicitados a los cuerpos docentes de las carreras abordados desde la perspectiva pedagógica-didáctica y que sea posible exigir esta formación en el ámbito universitario al igual que se realiza en los otros niveles de enseñanza.

Por otra parte también se sugerimos elaborar una propuesta de capacitación pedagógica didáctica especialmente preparada para el cuerpo docente de Ingeniería en

Computación, cuya temática surge de una encuesta realizada a estos profesores de manera de propiciar un cambio en la concepción de los docentes en relación a la “profesión docente”, de manera de reforzar la idea de formación específica en el área pedagógica didáctica.

Así mismo como propuesta de continuidad de la línea aquí desarrollada, sería posible implementar nuevas líneas de investigación utilizando la metodología aquí empleada para analizar los otros dos actores contemplados en las resoluciones de estándares aplicados a las carreras de grado de interés público: estudiantes y graduados.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde: Argentina.
- Arbeláez López, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Universidad de Valencia: España.
- Bain, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia: España.
- Becher, T. (1993). *Ensayo: Las disciplinas y la identidad de los académicos*. Pensamiento Universitario: Argentina.
- Gallino, M. y Campaner, G. (2012). *Situación de profesores Universitarios. Estudio de casos en la FCEfyN*. Proyecto SECyT UNC 2012-2013: Córdoba, Argentina.
- Gerrini, V. (2004). *Informe preliminar sobre la formación de los ingenieros en Argentina*. CONEAU: Argentina.
- Guzmán, C; Valeiras Esteban, N. & Campo Montalvo, N. (2009). La experiencia de la FCEfyN-UNC en el marco del proyecto de cooperación internacional USo+I. *Congreso La Universidad como objeto de investigación*: Argentina.
- Ministerio de Educación (2009) *Resolución 786 - Estándares Ingeniería en Computación*: Argentina.
- Moler, E. (2006) *Procesos de acreditación en las carreras de Ingeniería: ¿Mejoramiento en la calidad o adaptación a la normativa?*-Serie Estudios 5- CONEAU.
- Pérez Centeno, C. (2009). *Profesión académica y docencia en la universidad Argentina*. Universidad Tres de Febrero: Argentina.
- Rossi, J. (2009). Profesión Docente. Profesión cuestionada. *Revista Uruguaya*. S.F.: Uruguay.
- Sabucedo, A.; Pérez Abellás, A.; Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Revista RELIEVE*. Vol. 15, No. 2: España.
- Vain, P. (2000). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. CONEAU Serie Estudio: Argentina.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario-Calidad y desarrollo profesional*. España. NARCEA, S.A.
- Zabalza, M.A. (2009) Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, N°5. S.F.