

# La formación pedagógica-didáctica del docente universitario en la Argentina: ¿(des)articulación con la investigación?

## Pedagogical didactic training of university faculty in Argentina: (dis)articulation with research?

Ariadna Guaglianone<sup>1\*</sup> , Marcelo Rabossi<sup>2</sup> , Adriana Accinelli<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Abierta Interamericana (UIA), Centro de Altos Estudios en Educación, Buenos Aires, Argentina

<sup>2</sup>Universidad Torcuato Di Tella, Área de Educación, Escuela de Gobierno, Buenos Aires, Argentina

**COMO CITAR:** GUAGLIANONE, A.; RABOSSO, M.; ACCINELLI, A. La formación pedagógica-didáctica del docente universitario en la Argentina: ¿(des)articulación con la investigación? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e20863, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.2086301>

### Resumen

El artículo analiza la formación pedagógico-didáctica del docente universitario en la Argentina, focalizando en su articulación con la investigación a partir del estudio de cuatro especializaciones en docencia universitaria acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Desde un enfoque cualitativo basado en estudios de caso, se combinan análisis documental y entrevistas a directoras de carrera para indagar concepciones, alcances y tensiones de estos dispositivos formativos. Los resultados evidencian que las especializaciones generan transformaciones pedagógicas relevantes en las prácticas docentes, especialmente en la planificación, la evaluación y la reflexión sobre la enseñanza. No obstante, dichos cambios se manifiestan principalmente a nivel individual y presentan un impacto institucional limitado, condicionado por políticas de carrera docente, incentivos académicos y condiciones laborales. Asimismo, la articulación entre docencia e investigación se presenta de manera heterogénea y, en muchos casos, se concentra en el trabajo final integrador. Se concluye que estas propuestas constituyen dispositivos valiosos para la profesionalización docente, aunque su efectividad depende de su inserción en políticas institucionales más amplias.

**Palabras clave:** educación superior; investigación educativa; formación de docentes; desarrollo profesional.

### Abstract

This article analyzes the pedagogical-didactic training of university faculty in Argentina, focusing on its articulation with research through a study of four postgraduate specializations in university teaching accredited by the National Commission for University Evaluation and Accreditation (CONEAU). Using a qualitative case study approach, the research combines document analysis and interviews with program directors to examine the underlying conceptions, scope, and tensions of these training initiatives. The findings show that these specializations lead to significant pedagogical transformations in teaching practices, particularly in course design, assessment, and critical reflection on teaching. However, these changes tend to occur mainly at the individual level and have limited institutional impact, constrained by academic career policies, incentive structures, and working conditions. Furthermore, the articulation between teaching and research is uneven and, in many cases, largely confined to the capstone project. The study concludes that these programs are valuable mechanisms for the professionalization of university teaching, although their effectiveness depends on their integration into broader institutional policies.

**Keywords:** higher education; educational research; teacher education; professional development.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación docente universitaria se ha consolidado como un eje fundamental para fortalecer la calidad educativa y profesionalizar la enseñanza en la educación superior. En este ámbito, la formación pedagógico-didáctica se reconoce como un proceso continuo y necesario que articula práctica e investigación, orientado a la mejora de los aprendizajes y la innovación educativa.

### \*Autor correspondiente:

ariadna.guaglianone@uai.edu.ar

**Enviado:** Enero 14, 2026

**Revisado:** Febrero 12, 2026

**Aprobado:** Febrero 12, 2026

### Apoyo financiero:

Universidad Abierta Interamericana (06849/ 2024-6).

### Conflictos de intereses:

No hay conflictos de intereses.

### Aprobación del comité de ética:

No aplica.

### Disponibilidad de datos:

Los datos de las entrevistas están disponibles a solicitud.

Trabajo realizado entre la Escuela de Educación (UTDT) y el Centro de Altos Estudios en Educación (CAEE\_UIA), Buenos Aires, Argentina.



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

Diversos estudios advierten la persistencia de una tradición academicista que privilegia la experticia disciplinar por sobre la formación pedagógica (Rodera; Walker, 2023; Finkelstein et al., 2022; Collazo Siqués et al., 2021). En el sistema universitario argentino, esta concepción aún legitima al docente por su trayectoria o producción investigativa, aunque se han impulsado políticas para revertirla (Montes; Suárez, 2016).

En este contexto, los programas de posgrado y especializaciones en docencia universitaria constituyen dispositivos clave para fortalecer la dimensión pedagógica, promover la reflexión sobre la práctica y consolidar comunidades académicas orientadas a la innovación (Loughran; Menter, 2019). Sin embargo, persiste un problema central en torno al alcance real de estas propuestas formativas. Si bien la literatura reconoce el valor de las especializaciones en docencia universitaria como dispositivos de profesionalización, existe menor evidencia empírica acerca de su capacidad para producir transformaciones sostenidas en las prácticas de enseñanza y, especialmente, para consolidar una articulación efectiva entre docencia e investigación en contextos institucionales atravesados por fuertes tradiciones academicistas. En particular, la literatura ha tendido a destacar su valor formativo, pero ha prestado menor atención a las condiciones institucionales que median su impacto y limitan su incorporación efectiva en el sistema universitario (Peña-Vicuña; Acosta-Peña, 2023). En este sentido, el problema que orienta este estudio radica en analizar hasta qué punto estas propuestas formativas producen efectos que exceden la transformación subjetiva del docente y cuáles son las condiciones institucionales que median y, en muchos casos, restringen dicho impacto.

El aporte original del trabajo reside, así, en ofrecer un análisis comparativo de casos recientes acreditados por la CONEAU, que permite problematizar no solo los efectos formativos de las especializaciones, sino también las tensiones estructurales que condicionan la integración entre enseñanza e investigación en el sistema universitario argentino.

En este marco, el presente estudio analiza la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios en la Argentina a partir de cuatro casos institucionales que ofrecen la Especialización en Docencia Universitaria acreditada por la CONEAU. Desde un enfoque cualitativo basado en estudios de caso, combina análisis documental y entrevistas a directoras de carrera, con el propósito de comprender las concepciones, alcances y tensiones que atraviesan estos procesos formativos. Los resultados buscan aportar evidencias que permitan repensar la formación docente universitaria como parte de políticas académicas orientadas no solo a fortalecer la calidad educativa, sino también a promover una cultura universitaria que articule enseñanza, indagación pedagógica y mejora continua.

## LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

La formación docente en el ámbito universitario se enmarca en procesos intencionados de desarrollo profesional orientados a fortalecer competencias pedagógicas y didácticas que complementen el dominio de contenidos disciplinares (Montes; Suárez, 2016). En el nivel superior ha prevalecido históricamente la idea de que la acreditación de títulos de grado o posgrado es suficiente para ejercer la docencia (Ley 24.521, art. 36), sin requerimientos formales en didáctica (Rodera; Walker, 2023). Esta concepción consolidó una tradición academicista en la educación superior, en la cual la legitimidad del docente se asienta principalmente en su trayectoria profesional o en investigación, más que en su formación pedagógica (Finkelstein et al., 2022).

No obstante, esta perspectiva se enfrenta a nuevas demandas y realidades derivadas de las profundas transformaciones que han atravesado tanto a la sociedad como a la Universidad en los últimos años. Entre las principales necesidades formativas de los docentes universitarios se destacan: el fortalecimiento del dominio de la didáctica y la evaluación (Montes; Suárez, 2016), la preparación para el uso pedagógico de tecnologías digitales (Zabalza, 2022) y la capacitación para atender la diversidad estudiantil derivada de la creciente masificación universitaria (Fernández Lamarra et al., 2018). En relación con el primer déficit identificado, estudios recientes evidencian la persistencia de prácticas expositivas tradicionales, la ausencia de metodologías activas y dificultades en la implementación de evaluaciones formativas y auténticas (Finkelstein et al., 2022; Rodera; Walker, 2023). Estas limitaciones han impulsado a las universidades a desplegar diversas estrategias de formación y acompañamiento docente.

En particular, las respuestas institucionales han sido múltiples y con distintos grados de formalización: desde asesorías pedagógicas, cursos breves y comunidades de práctica hasta programas de posgrado que incluyen especializaciones en docencia universitaria (Peña-Vicuña; Acosta-Peña, 2023). Estas últimas se han consolidado como dispositivos estratégicos para profesionalizar la enseñanza y superar la visión instrumental del docente como mero transmisor de conocimientos (Collazo Siqués et al., 2021). Estas iniciativas, además, promueven la articulación entre la práctica didáctica y la investigación, favoreciendo la reflexión crítica y la innovación educativa (Loughran; Menter, 2019).

Más allá de la diversidad de propuestas, un desafío central radica en evaluar la calidad y el impacto real de estas instancias de formación. En el contexto argentino, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) establece criterios de acreditación para programas de posgrado que incluyen dimensiones pedagógicas y de investigación. Estos procesos de evaluación externa han promovido mejoras curriculares y de gestión académica, aunque aún se advierte una brecha entre la enseñanza disciplinar y la formación pedagógica (Argentina, 2022).

## LA RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La relación entre investigación y docencia ha sido objeto de debate en la educación superior desde mediados del siglo XX, en el marco de las discusiones sobre el sentido y las funciones de la universidad moderna. Desde una perspectiva organizacional, Clark (1983) señaló que las culturas académicas pueden favorecer o limitar la integración entre ambas dimensiones. Hattie y Marsh (1996) evidenciaron que la correlación entre productividad investigadora y desempeño docente no es necesariamente positiva ni directa, mientras que Brew (1999, 2003) propuso comprender este vínculo como un proceso de indagación compartida que enriquece la enseñanza cuando se orienta a la construcción conjunta de conocimiento entre docentes y estudiantes.

Estudios posteriores profundizaron esta discusión con resultados ambivalentes. Palali et al. (2018) identificaron asociaciones positivas entre publicaciones de alto impacto y el rendimiento de estudiantes de posgrado, aunque no con las evaluaciones docentes. En contraste, Maisano, Mastrogiacomo y Franceschini (2023) concluyeron que investigación y docencia operan en gran medida de forma independiente. La revisión sistemática de Zaman (2004) refuerza esta perspectiva al evidenciar correlaciones negativas, nulas o positivas débiles y al señalar que el vínculo es percibido como más significativo en el posgrado que en el grado. En este marco, la formación pedagógica del profesorado adquiere un papel central para articular enseñanza e indagación. Mogro Viteri et al. (2025) destacan que los programas de capacitación que integran teoría y práctica, retroalimentación y metodologías activas centradas en el estudiante contribuyen significativamente a mejorar las prácticas docentes, favoreciendo una integración más reflexiva entre enseñanza e investigación. Complementariamente, Cardoza Sernaqué et al. (2023) afirman que el desarrollo de competencias investigativas fortalece el perfil profesional docente, mejora las condiciones de enseñanza e incrementa la producción de conocimiento, con impacto también en las habilidades investigativas de los estudiantes.

Desde una perspectiva epistemológica, Barnett (1997, 2000) plantea que docencia e investigación no constituyen funciones separadas, sino dimensiones interdependientes de una misma experiencia formativa orientada a la construcción de sentido y al desarrollo de la capacidad de juicio crítico, lo que implica formar docentes capaces de enseñar investigando y de investigar enseñando. En el plano internacional, particularmente en Europa, este giro hacia enfoques reflexivos y basados en investigación responde a las recomendaciones del Consejo y la Comisión Europea (European Commission, 2007, 2015), y se expresa en propuestas de posgrado que buscan superar la separación tradicional entre teoría y práctica (Schön, 1987; Zeichner, 2010; Loughran; Menter, 2019). La enseñanza basada en la investigación se concibe, así, como una oportunidad para generar conocimiento pedagógico contextualizado y orientar decisiones innovadoras centradas en la mejora de los aprendizajes (Vieira et al., 2021).

Pese a ello, en el caso argentino, la incorporación sistemática de la investigación en la formación del profesorado universitario continúa siendo incipiente y poco articulada en los currículos de especializaciones en docencia universitaria. Para este propósito, promover su integración a través de metodologías activas, proyectos colaborativos y vínculos con centros de investigación permitiría consolidar una cultura académica orientada a la indagación y la construcción crítica del conocimiento (Collazo, 2022; Hirsch Adler; Navia Antezana, 2019).

En este marco, resulta pertinente indagar en qué medida las especializaciones en docencia universitaria logran institucionalizar prácticas pedagógicas reflexivas e integrar la investigación educativa como dimensión constitutiva del rol docente.

## BREVE CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN LA ARGENTINA

En términos cuantitativos, el sistema universitario está conformado por 142 instituciones (64 nacionales, 8 provinciales y 70 privadas) que concentran 2.567.251 estudiantes de grado (78% en universidades públicas). Los posgrados cuentan con 179.517 alumnos (66% cursan en el sector público) en programas de especialización, maestría y doctorado (Argentina, 2025). En lo que hace a su financiamiento, toda la oferta pública es gratuita a nivel de grado. En cuanto a los posgrados, las universidades cobran aranceles diferenciados de acuerdo con las características de la carrera. Por otro lado, en promedio, más del 90% de los ingresos de las entidades privadas proviene del cobro de aranceles (del Bello; Barsky; Giménez, 2007).

## EL MARCO METODOLÓGICO DE ANÁLISIS

Para este estudio sobre la formación pedagógico-didáctica de los docentes universitarios en la Argentina, se seleccionó la oferta de posgrado de cuatro universidades, tres públicas (Universidad del Sur, Universidad del Centro y Universidad del Norte) y una privada (Instituto Universitario CABA), que dictan la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Se aclara que, por cuestiones de confidencialidad, se utilizaron nombres ficticios para referirse a las universidades.

Del total de 142 universidades que existen en el sistema (72 públicas y 70 privadas), 43 ofrecen dicha especialización (31 públicas y 12 privadas). Dentro de este conjunto, se realizó un muestreo de tipo intencional que considerara solo aquellas que obtuvieron dictamen favorable de acreditación de la CONEAU durante el período 2022-2023 con el objetivo de analizar programas de estudio que reflejaran criterios de actualización curricular y estándares de calidad recientemente evaluados. Asimismo, se tomó en cuenta la ubicación geográfica de las instituciones con el fin de representar de manera amplia el territorio nacional. Es importante señalar que la finalidad del estudio fue profundizar el análisis en cuatro casos particulares, sin pretender extrapolar los resultados al conjunto del sistema universitario argentino.

La metodología utilizada es de tipo exploratoria e interpretativa. Se consultaron las páginas web institucionales y los dictámenes de acreditación emitidos por la CONEAU durante los años 2022 (dos casos) y 2023 (otros dos casos). Asimismo, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas dirigidas a los directores de carrera de las cuatro universidades, considerando que son actores claves en lo que hace al conocimiento de las necesidades didácticas del cuerpo docente, así como de las decisiones organizacionales que rigen los programas de formación. Las entrevistas se estructuraron en tres categorías:

La primera, *Necesidades y Resultados de la Formación Docente Universitaria*, tuvo como objetivo identificar las carencias didácticas específicas de los cuerpos docentes de cada universidad, la evidencia empírica que justifica la oferta de la especialización y la percepción del impacto en la formación de los docentes.

La segunda categoría, *Articulación entre Docencia, Investigación y Diseño Curricular*, tuvo como fin determinar si la especialización se concibe únicamente como una mejora didáctica o si, por el contrario, promueve la figura del profesor-investigador. Puntualmente, si la política de formación docente adopta un enfoque integrador o si se mantiene una separación entre las tareas de enseñanza y las de generación de conocimientos.

La última, *Desafíos y Perspectivas Futuras*, tuvo como propósito captar las dinámicas de cambio organizacional y las estrategias proyectadas para el desarrollo de las carreras. Se indaga, por ejemplo, cuál ha sido la influencia del organismo de acreditación nacional (CONEAU) en el diseño curricular de la especialización, y si los directores están operando con una visión reactiva (cumpliendo requisitos) o proactiva (anticipando el futuro de la educación universitaria). A su vez, cómo se prepara el programa para hacer frente a las interrupciones tecnológicas y sociales que configuran el presente y delinear escenarios futuros.

## LOS CASOS DE ESTUDIO

### Instituto Universitario CABA (IUC)

La carrera de Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud se formalizó en 2016 luego de comprobarse la falta de formación pedagógica entre gran parte del cuerpo académico, especialmente en las licenciaturas de Enfermería y Nutrición. Entre 2016 y 2021 se inscribieron 91 alumnos, aunque a esta última fecha sólo cinco lograron completarla (CONEAU), lo que refleja las dificultades institucionales para garantizar la continuidad y culminación de los trayectos formativos.

Desde el IUC se destacó que su creación respondió principalmente a la carencia de formación pedagógica entre un número significativo de docentes, así como a la necesidad de reformar el plan de estudios en función de un enfoque basado en competencias. Como explicó Ana, directora de la carrera, “[...] *teníamos que hacer un plan nuevo basado en las competencias de egreso y necesitábamos incorporar otra forma de enseñar*”, enfatizando que el objetivo era adecuar las metodologías al contexto educativo actual.

La experiencia institucional dio cuenta de que muchos docentes enfrentaban dificultades para enseñar bajo este nuevo paradigma, manteniendo prácticas tradicionales centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento. Esta brecha se hizo evidente durante el diseño del nuevo plan, cuando se reconoció que “[...] *los médicos creemos que sabemos enseñar por nuestra experiencia con los pacientes, pero los alumnos no son pacientes*”, lo que pone de manifiesto la distancia entre la formación clínica y las demandas pedagógicas contemporáneas.

Para abordar estas carencias, el departamento de pedagogía del IUC implementó cursos breves que, si bien resultaron útiles, no fueron suficientes para resolver de manera integral las falencias detectadas. Sin embargo, las encuestas realizadas a egresados evidenciaron transformaciones significativas: la enseñanza se modificó desde un modelo basado en clases magistrales a metodologías activas que fomentan la participación estudiantil y la incorporación de la investigación como parte sustantiva de la formación. Según el equipo académico, este proceso implicó “[...] *un cambio profundo en las dinámicas de aula, con mayor protagonismo de los estudiantes, preparación de temas por parte del cuerpo docente y una creciente integración de la investigación en la práctica educativa*”.

La formación en investigación constituye un eje estructural del programa. El plan de estudios incluye un espacio curricular específico destinado a este campo, así como seminarios de integración en los que los estudiantes aplican enfoques y herramientas de investigación al desarrollo de sus proyectos finales. En palabras de la dirección de la carrera, [...] *tenemos una asignatura completa que es investigación, que finaliza con la presentación de un proyecto, y tres seminarios de integración orientados a trabajar en profundidad distintos temas vinculados a la investigación*”. Esta estructura favoreció el desarrollo de producciones académicas aplicadas sobre problemáticas de la enseñanza en salud.

Asimismo, la propuesta fomenta la participación en proyectos en curso vinculados con la práctica docente. En este sentido, se destacó que doce estudiantes desarrollaron trabajos finales de carácter aplicado, incluyendo estudios situados en contextos hospitalarios, lo que evidencia que la especialización trasciende la formación teórica para generar instancias concretas de investigación aplicada.

Las observaciones de la CONEAU sobre el programa fueron principalmente de carácter formal; sin embargo, el IUC ha optado por actualizar periódicamente el plan de estudios para responder a los cambios que plantea la enseñanza y el avance tecnológico. La pandemia aceleró debates internos entre perspectivas pedagógicas y visiones más vinculadas al campo médico. En este aspecto, desde la coordinación se advirtió: *“Hicimos un nuevo plan hace dos años y ya nos dimos cuenta de que hay que volver a cambiarlo. Estamos pensando en uno mucho más digital y basado en tecnología, porque la docencia cambia más rápido de lo que alcanzamos a actualizar los planes”*.

En esta línea, se concibe un modelo docente en el que el rol del profesor se reconfigura como facilitador del proceso formativo, encargado de jerarquizar contenidos y propiciar la participación estudiantil en la construcción del conocimiento. *“Vamos a tener que partir de lo que el alumno hace, y el docente coordinar cómo sería más útil aplicarlo”*, se señaló desde la carrera, imaginando incluso escenarios de aulas virtuales con niveles heterogéneos donde

el desafío es reducir las brechas de aprendizaje. En este contexto, se reconoce la necesidad de incorporar tecnologías emergentes, incluida la inteligencia artificial, aunque su adopción sigue siendo desigual entre docentes y estudiantes. Finalmente, se plantea que la formación en investigación debe entenderse como un proceso continuo más allá del trabajo final, aunque en las carreras vinculadas a la salud aún predomina la docencia sobre la investigación, un desafío que debe superarse para avanzar en la integración efectiva de estas áreas en la educación superior.

### **Universidad del Centro (UC)**

En la Universidad del Centro (UC), la creación de la especialización y la maestría en docencia universitaria respondió a una política institucional orientada a complementar las competencias pedagógicas del cuerpo docente, así como su formación disciplinar. Durante el período 2011-2019 ingresaron 155 alumnos, donde 90 completaron los cursos y solo 14 alcanzaron la graduación (Argentina, 2022).

Victoria, responsable del programa, plantea que “[...] *para enseñar no basta con saber la asignatura*”, en alusión a la necesidad de fortalecer las competencias didácticas del profesorado. Esta preocupación llevó a la universidad a garantizar la gratuidad de ambas carreras, dirigidas principalmente a su plantel docente.

La carencia de formación pedagógica de los docentes fue reconocida como una inquietud histórica en la institución. La entrevistada advirtió que, aunque se han logrado avances, persisten desafíos en este campo, incluso en lo que respecta a prácticas inadecuadas de enseñanza. En este sentido, además de las carreras de posgrado, el centro de educación y tecnología ofrece múltiples cursos y talleres breves destinados a fortalecer las competencias pedagógicas.

Si bien la universidad no cuenta con estudios sistemáticos que midan el impacto de estas políticas, se observan mejoras en las prácticas docentes a partir de evidencias cualitativas, como los trabajos finales de los estudiantes, la reflexión sobre la propia práctica o la incorporación de innovaciones en evaluaciones y materiales. Según la entrevistada, en estos trabajos integradores, cuyo requisito es recuperar e integrar los contenidos de distintos seminarios, se han registrado “[...] *preocupaciones y resoluciones genuinas y específicas en función de sus prácticas docentes*”, lo que evidencia un proceso de apropiación del conocimiento pedagógico.

A destacar es la integración de estudiantes en proyectos de investigación para evitar que los trabajos finales de la especialización queden aislados. De acuerdo con la responsable académica, esta iniciativa busca que las cohortes en formación se conecten con las anteriores y con los equipos de investigación vigentes, participando en actividades conjuntas y visualizando sus trabajos como parte de una producción colectiva. Asimismo, se organizan encuentros entre estudiantes y directores de proyectos, se promueve el intercambio de marcos teóricos y problemáticas comunes, y se implementa un sistema de acompañamiento de todo el proceso.

Esta dinámica de incorporar la función de investigación en el proceso formativo se expresa no solo en el trabajo final integrador sino también en talleres específicos. Aunque aún no existen evaluaciones empíricas que permitan medir con precisión si los egresados incorporan efectivamente este componente en sus clases, se identifican indicios de transformación en la enseñanza, como una mayor atención al contexto teórico-epistemológico de los contenidos. También se registran efectos más amplios, como la participación de graduados en cargos académicos o en publicaciones científicas. Al respecto, la entrevistada destacó que la invitación a que los estudiantes se integren a proyectos de investigación responde a “*una preocupación inicial*” que la universidad logró institucionalizar, promoviendo que los trabajos finales se inscriban en líneas de investigación vigentes y contribuyan a ellas.

Las recomendaciones de la CONEAU impulsaron cambios curriculares significativos en UC, como la incorporación de talleres de tesis y el fortalecimiento de los mecanismos de seguimiento académico. La entrevistada explicó que, tras la resolución 160/11 de CONEAU, que establecía entre los estándares para las carreras de especialización que “*tiene que haber un trabajo final integrador*”, llevó a modificar planes de estudio y a introducir ajustes ante el bajo número de graduados. Estas modificaciones incluyeron el acompañamiento más cercano a los estudiantes y el refuerzo de los vínculos con equipos de investigación.

Finalmente, desde la institución se explicita que la incorporación de tecnologías digitales está transformando las formas de enseñar y aprender. El rol docente se orienta ahora más hacia la guía y el acompañamiento que hacia la mera transmisión de contenidos. En ese sentido, la entrevistada advirtió que “[...] *el uso de la tecnología debería servir para potenciar la formación, no para reemplazar el pensamiento crítico ni el trabajo colaborativo*”, insistiendo en que los recursos digitales deben vincularse con problemas reales y no reducirse a un mero uso instrumental.

### **Universidad del Sur (US)**

Durante el período 2019-2020, en la Universidad del Sur (US) ingresaron 72 alumnos a la especialización en docencia universitaria; 52 completaron las asignaturas y solo 3 alcanzaron la graduación (Argentina, 2022).

La creación de la carrera surgió a partir de un diagnóstico institucional que evidenció la insuficiente capacitación pedagógica y didáctica de parte del cuerpo docente. El análisis inicial mostró que, si bien la formación disciplinar era sólida, existía una marcada carencia de herramientas didácticas. Según Cecilia, responsable académica de la carrera, en la Sede Andina “[...] *tenemos cuatro carreras de ingeniería con formación excelente, pero el cuerpo docente es reactivo a la didáctica y la pedagogía*”. Este diagnóstico, evidenciado durante la evaluación institucional de 2017, puso de manifiesto la necesidad de contar con un programa específico destinado a fortalecer las competencias pedagógicas y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria.

Los avances derivados de la especialización se observaron principalmente en la elaboración de programas de cátedra y en la organización académica. De acuerdo con la coordinación del programa, los docentes que cursaron la carrera entre 2019 y 2021 demostraron mejoras sustanciales en la planificación y diseño curricular. Tal como señaló la entrevistada, seminarios como didáctica orientada a la enseñanza universitaria, permitieron desarrollar nuevas programaciones y enfoques didácticos, lo que representa un progreso significativo en la práctica profesional. A estas iniciativas se suman los cursos y talleres organizados por el Laboratorio de Investigación en Formación de Formadores, que complementan la oferta de la especialización.

El componente de investigación en la formación docente se centra en el trabajo final integrador, el cual puede consistir en un estudio sobre la propia práctica con propuestas de intervención o en investigaciones educativas alineadas con las líneas institucionales. Este enfoque, tal como explicó la entrevistada, se desarrolla especialmente en el seminario de metodología del trabajo final, aunque existen instancias intermedias para orientar la elección del tema. Asimismo, la diversidad disciplinar del estudiantado representa un desafío adicional, ya que no todos cuentan con experiencia previa en investigación y, en muchos casos, la actividad investigativa no se sostiene una vez concluida la formación.

La integración de la investigación en la enseñanza se promueve también a través de espacios curriculares como el taller de indagación sobre las prácticas docentes, que fomenta una mirada crítica orientada al análisis de los procedimientos de enseñanza a la vez que incorpora elementos de investigación socioantropológica. El objetivo, según la coordinación del programa, es “[...] *atisbar en dónde se alojan los mecanismos implícitos de la práctica docente y pensarse en términos de indagación*”, más que formular problemas de investigación explícitos. Esta perspectiva contribuye a instalar un enfoque reflexivo y analítico en el ejercicio docente.

A su vez, a través de proyectos vinculados con los trabajos finales, algunos estudiantes contribuyen con investigaciones aplicadas o incluso se integran a equipos ya consolidados. Esta tarea fortalece la relación entre formación, investigación y práctica profesional.

En cuanto a la evaluación externa, los procesos de acreditación de la CONEAU no implicaron modificaciones curriculares sustanciales, aunque sí impulsaron la reacreditación de la carrera y el fortalecimiento del cuerpo docente. No obstante, pese a la adecuación de contenidos y enfoques pedagógicos, el principal desafío identificado por la coordinación sigue siendo incrementar el número de graduados. El avance hacia una modalidad híbrida, también ha planteado nuevos retos, en particular para docentes que encuentran dificultades en la organización de clases virtuales. Como reconoció la entrevistada, “[...] *tenemos docentes*

que, frente a esa opción, no quieren dictar clases porque les resulta más complejo organizar la plataforma virtual". Ante esta situación, la universidad ha comenzado a desarrollar instancias de capacitación.

### **Universidad del Norte (UN)**

La especialización en docencia universitaria de la Universidad del Norte (UN) se crea en 2002 en la Facultad de Ciencias de la Salud, tras una autoevaluación que reveló que la mayoría de los docentes carecía de formación pedagógica. En términos cuantitativos, entre 2011 y 2021 ingresaron 134 alumnos, 94 completaron la cursada y de estos, 41 obtuvieron el título final (Argentina, 2022).

Inicialmente la carrera estuvo exclusivamente destinada a profesionales del ámbito de la salud, aunque con el tiempo se abrió a docentes de otras disciplinas y de distintas instituciones. Como explicó María Julia, directora de la carrera, "[...] los resultados de la autoevaluación daban datos interesantes de que los docentes que ejercían en esta facultad no tenían una formación pedagógica, y en las evaluaciones institucionales y externas iba a tener una relevancia importante la formación pedagógica de los universitarios".

Las debilidades detectadas fueron confirmadas tanto en los procesos de autoevaluación como en reflexiones internas. A este respecto, Gabriela, la codirectora de la carrera, señaló que "[...] ellos se acercan al cursado de la carrera por la necesidad de contar con acciones formativas, pedagógicas, didácticas y pensar su práctica docente", destacando también el prestigio que otorga la especialización, aunque ese reconocimiento no siempre se traducía en un cambio estructural dentro de las unidades académicas.

En cuanto a los impactos en la práctica, si bien no existen evaluaciones sistemáticas, se perciben modificaciones en la concepción de la enseñanza, la evaluación y la atención al estudiante. Desde la coordinación del programa se reconoció que, en muchos casos, los especialistas no cuentan con poder de decisión en las estructuras de cátedra, pero sí han logrado transformar sus modos de entender la enseñanza y de relacionarse con el estudiante. Además, desde la Secretaría Académica y la Facultad de Ciencias de la Salud se desarrollan capacitaciones complementarias, especialmente potenciadas después de la pandemia.

La investigación de la práctica docente constituye uno de los tres ejes centrales de la carrera. A través de seminarios de investigación educativa y de la práctica docente, se promueve el análisis crítico desde las primeras etapas de cursado, alentando a que los estudiantes elaboren los bosquejos de su trabajo final. Como señaló una de las responsables académicas, María Julia, "[...] la práctica docente, el análisis de la práctica, las condiciones de la práctica docente y la investigación de la práctica docente está dentro de los ejes principales". El componente de investigación se incorpora, además, de manera transversal en diversas asignaturas, ya sea mediante instancias de evaluación, trabajos prácticos o actividades exploratorias. En muchos casos, los propios docentes de la especialización invitan a los estudiantes a integrarse a proyectos de investigación consolidados, lo que fortalece sus competencias y contribuye al recambio generacional en los equipos.

Los ajustes curriculares y reglamentarios también acompañaron la evolución de la carrera, especialmente en respuesta a las recomendaciones de la CONEAU. Entre las modificaciones implementadas se destacan la revisión de los reglamentos, la adecuación de los planes de estudio y la incorporación de talleres de tesis para favorecer la graduación.

Por último, la UN ha sido pionera en la incorporación de tecnologías en la docencia universitaria. La Facultad de Ciencias de la Salud ya contaba con entornos virtuales institucionalizados y un servidor propio antes de la pandemia, lo que facilitó la transición a la virtualidad. Gabriela remarcó que "[...] el desafío es capacitarnos para que la tecnología sea una herramienta que potencie la enseñanza y no un obstáculo". La UN destaca por una incorporación temprana de entornos virtuales y estrategias de capacitación tecnológica con sentido pedagógico.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Mientras que en Europa se ha consolidado una tendencia hacia modelos que integran investigación y práctica docente, favoreciendo la reflexión crítica y la innovación pedagógica,

en Argentina la desvinculación entre preparación pedagógica y capacitación investigativa ha limitado la capacidad del profesorado universitario para renovar sus enfoques didácticos, actualizar los planes de estudio y fortalecer otros aspectos sustantivos de la enseñanza superior (Guaglianone; Rabossi; Accinelli, 2025).

Del análisis comparado de los cuatro casos emergen una serie de tensiones estructurales que permiten avanzar en una lectura interpretativa del proceso de formación docente universitaria, más allá de las particularidades institucionales. En particular, el estudio evidencia que las especializaciones en docencia universitaria se inscriben en un campo atravesado por una tensión persistente entre una tradición académica fuertemente disciplinar y las demandas contemporáneas de profesionalización pedagógica de la enseñanza. Esta tensión no se expresa como un déficit individual de los docentes, sino como un rasgo estructural de la cultura académica, históricamente orientada a legitimar la función docente a partir de la experticia profesional o de investigación, antes que por la formación pedagógica. En este marco, las especializaciones analizadas emergen como dispositivos orientados a problematizar dicha matriz, aunque sus efectos resultan desiguales y condicionados por factores organizacionales más amplios.

Las entrevistas permiten dimensionar la profundidad de esta brecha entre saber disciplinar y competencias pedagógicas, que se expresa de manera particularmente visible en determinados contextos organizacionales. En el IUC, por ejemplo, la directora señaló que algunos docentes asumen que "enseñar" es una extensión natural de su práctica clínica, afirmando que "[...] *los médicos creemos que sabemos enseñar por nuestra experiencia con los pacientes, pero los alumnos no son pacientes*". Esta apreciación no solo ilustra una representación individual, sino que pone de manifiesto una concepción extendida en ciertos campos profesionales, donde la docencia es concebida como una actividad derivada del ejercicio experto y no como una práctica que requiere saberes específicos. Un panorama semejante se observa en la US, donde la responsable académica describió que incluso docentes de excelencia disciplinar "[...] *eran reacios a la didáctica y la pedagogía*", lo que refuerza la idea de que la resistencia a la formación pedagógica no responde exclusivamente a trayectorias personales, sino a marcos culturales y estructurales que tienden a subvalorizar este tipo de saberes.

Estas constataciones permiten comprender por qué las especializaciones en docencia universitaria emergen, en este contexto, como respuestas institucionales orientadas a problematizar estas concepciones arraigadas, promover procesos de reflexión sistemática sobre la práctica y fortalecer la organización pedagógica de las cátedras. A pesar de ello, el análisis comparado muestra que su capacidad para producir transformaciones sostenidas no depende únicamente de la calidad de sus propuestas curriculares, sino de su articulación con condiciones estructurales más amplias que habiliten la apropiación colectiva de los cambios promovidos.

Un segundo eje interpretativo relevante del análisis comparado refiere a la distancia persistente entre los efectos formativos en el plano individual y su limitada formalización. En los cuatro casos se observan transformaciones relevantes en las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes, particularmente en la planificación curricular, la incorporación de metodologías activas y la valoración de la evaluación formativa. Empero, estos avances tienden a expresarse predominantemente en el plano individual, a través de una mayor capacidad para analizar la propia práctica, problematizar los procesos de enseñanza y diseñar intervenciones situadas, sin traducirse de manera sistemática en transformaciones organizacionales más amplias. La limitada formalización de estos cambios, que no atraviesa solo a las cuatro universidades evaluadas sino a la totalidad del sistema, se encuentra estrechamente asociada a condiciones estructurales del trabajo académico, tales como la falta de incentivos para la formación pedagógica, la alta proporción de docentes de dedicaciones simples, frecuentemente de diez horas semanales, y la escasez de tiempos institucionales protegidos para la reflexión y el desarrollo profesional. Estas condiciones permiten interpretar, al menos en parte, las bajas tasas de graduación registradas en varias de las universidades analizadas, como los 5 egresados sobre 91 inscriptos en el IUC o los 14 sobre 155 en la UC, que no solo reflejan trayectorias individuales interrumpidas, sino también las dificultades para sostener procesos formativos de mediano y largo plazo. En ese sentido, la formación pedagógica, aun cuando resulta necesaria para promover procesos de reflexión y mejora, no

opera de manera aislada ni produce transformaciones automáticas en las prácticas docentes si no se encuentra acompañada por condiciones normativas favorables, tales como políticas de carrera docente, reconocimiento académico del conocimiento pedagógico producido y tiempos protegidos para la formación y reflexión.

En esta línea, uno de los aportes centrales del estudio reside en evidenciar que el impacto de las especializaciones no se manifiesta de manera homogénea ni lineal, sino que varía según el nivel de análisis considerado. Mientras que en el plano subjetivo se observa una reconfiguración de la identidad docente, caracterizada por una mayor conciencia pedagógica y una disposición creciente a revisar las propias prácticas, en la dimensión práctica los efectos resultan más acotados y dependientes de factores estructurales que exceden el diseño curricular de las carreras. Esta brecha entre el cambio individual y la transformación organizacional constituye una de las tensiones centrales que atraviesan la formación docente universitaria y condiciona la sostenibilidad de los procesos de mejora promovidos.

Un segundo conjunto de hallazgos se encuentra relacionado con la articulación entre la docencia, la investigación y el diseño curricular. El análisis comparativo permite identificar configuraciones organizacionales diferenciadas en la forma en que se articula la docencia con la indagación en las especializaciones analizadas. Mientras que en algunas universidades la investigación se constituye como un eje estructurante del proceso formativo, promoviendo la inserción de los estudiantes en líneas institucionales y proyectos colectivos, en otras su integración se presenta de manera más acotada, concentrándose principalmente en el trabajo final integrador y en instancias curriculares específicas. De esta manera, se observan niveles de integración muy heterogéneos en los cuatro casos analizados. Si bien la investigación se encuentra formalmente integrada en todos los planes de estudio, ya sea como asignatura específica, como contenido transversal a través de seminarios metodológicos o del trabajo final integrador, su papel efectivo en la formación docente varía de manera significativa entre los casos.

A este respecto, en la UC y la UN, la investigación es un eje estructurante de la propuesta formativa que promueve la inserción de los estudiantes en las líneas de investigación, la participación en proyectos en curso y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico. En la UC este proceso evita trabajos aislados y favorece la continuidad formativa, mientras que en la UN "*[...] la investigación de la práctica docente es uno de los ejes principales*", lo cual impulsa a los estudiantes a desarrollar una investigación reflexiva desde los primeros tramos de la carrera. En contraste, en las dos restantes universidades analizadas, la articulación se concentra en el trabajo final integrador o en seminarios de investigación específicos, sin derivar necesariamente en una práctica sostenida de indagación pedagógica. Esta diferencia permite distinguir entre modelos formativos que favorecen la continuidad investigativa y otros que tienden a generar producciones más aisladas, altamente dependientes de la iniciativa individual del docente. Aun así, incluso en esos casos se advierte una tendencia emergente en la que los docentes comienzan a reconocerse como productores de conocimiento pedagógico y no solo como transmisores disciplinarios, en consonancia con las perspectivas de Barnett (2004) y Brew (2003), quienes conciben la enseñanza como una práctica de indagación y construcción colectiva de sentido. Esta transformación identitaria, aunque incipiente, constituye un avance importante hacia una docencia universitaria más reflexiva y epistemológicamente consciente.

Si bien la investigación está presente en todas las propuestas analizadas, su integración a la enseñanza cotidiana suele ser limitada, altamente dependiente de la iniciativa individual del docente y, en muchos casos, circunscripta al trabajo final. De alguna manera, se advierte una brecha persistente entre la articulación investigación–docencia declarada en los diseños curriculares y aquella que efectivamente se materializa en las prácticas formativas. Esta situación sugiere que, más que formar docentes-investigadores en un sentido pleno, las especializaciones tienden al desarrollo de perfiles de docentes reflexivos, con competencias metodológicas básicas para analizar su práctica y producir conocimiento pedagógico situado. Esta orientación resulta consistente con los enfoques de la práctica reflexiva desarrollado por Schön (1987) y Zeichner (2010), en los que la investigación no se concibe necesariamente como producción académica tradicional, sino como un proceso sistemático de indagación sobre la docencia. Por ello, la consolidación de una docencia universitaria que integre de manera

sostenida investigación y enseñanza continúa siendo un desafío abierto, condicionado por la estructura del trabajo académico y la escasa legitimación del conocimiento pedagógico.

A estos desafíos se suman las transformaciones aceleradas derivadas de la digitalización, la expansión de modalidades híbridas y la incorporación de las tecnologías emergentes, incluida la inteligencia artificial que presionan a las organizaciones a revisar continuamente sus prácticas de enseñanza, sus planes de estudio y a desarrollar nuevas competencias docentes. Las entrevistas muestran que existe una creciente conciencia de esta necesidad, aunque la capacidad de anticipación institucional es desigual. En el IUC, por ejemplo, se reconoce que "[...] *hicimos un plan nuevo hace dos años y ya nos dimos cuenta de que hay que volver a cambiarlo*", lo que expresa la dificultad de sostener la actualización curricular en contextos de rápida transformación. En contraste, la UN exhibe un camino más consolidado, habiendo desarrollado tempranamente entornos virtuales formalizados, capacitación en recursos digitales y estrategias para un uso pedagógico crítico de la tecnología. Asimismo, se advierte que, en algunos casos, las respuestas aparecen más asociadas a procesos reactivos vinculados a las exigencias de acreditación, mientras que en otros se observa una planificación más proactiva orientada a la innovación pedagógica y al uso crítico de la tecnología.

A partir del estudio de estos cuatro casos es posible concluir que las especializaciones en docencia universitaria constituyen dispositivos valiosos para promover la profesionalización de la enseñanza y fortalecer la reflexión pedagógica del profesorado. No obstante, su alcance se ve condicionado por tensiones estructurales que dificultan la formalización de los cambios y la integración efectiva entre docencia e investigación. Lejos de invalidar su relevancia, estos resultados subrayan la necesidad de concebir la formación docente universitaria como parte de un entramado de políticas académicas que aseguren continuidad, reconocimiento e incentivos para el desarrollo profesional.

A su vez, se observó que la CONEAU cumple un rol relevante en los procesos de mejora. Sus recomendaciones han impulsado mejoras curriculares, la incorporación de talleres de trabajo final y el fortalecimiento de mecanismos de acompañamiento académico, aunque su incidencia resulta insuficiente si no se articula con políticas sostenidas, de formación continua, investigación educativa y desarrollo profesional que trasciendan los ciclos de evaluación externa.

En síntesis, las especializaciones analizadas muestran, en todos los casos, capacidad para generar cambios relevantes en las prácticas docentes y en la comprensión pedagógica del profesorado, particularmente en el plano de la reflexión sobre la enseñanza; sin embargo, su impacto se ve mediado por la disponibilidad de políticas institucionales que aseguren continuidad formativa, condiciones laborales adecuadas e incentivos para la investigación educativa. En este marco, los hallazgos del estudio no solo describen experiencias particulares, sino que permiten problematizar las condiciones bajo las cuales la formación docente universitaria puede contribuir efectivamente a una articulación más sólida entre enseñanza e investigación en el sistema universitario argentino. En consecuencia, permiten abrir líneas de indagación orientadas a profundizar el análisis de las condiciones organizacionales que favorecen u obstaculizan la articulación entre enseñanza e investigación, a evaluar la sostenibilidad de los cambios pedagógicos a lo largo del tiempo y a examinar el impacto de estas transformaciones en los aprendizajes estudiantiles y en la producción de conocimiento pedagógico. El abordaje desde enfoques comparativos y de mayor alcance, permitirá avanzar en la comprensión profunda y sistemática de los procesos de profesionalización docente en la educación superior.

## AGRADECIMIENTOS

Universidad Abierta Interamericana – Universidad Torcuato Di Tella.

## REFERENCIAS

ARGENTINA. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU. **Informe de acreditación de carreras de posgrado**. Buenos Aires, 2022. Disponible en: <https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2022/05/Catalogo-Posgrados-Acreditados-2022.pdf>. Acceso en: 15 Nov 2025.

ARGENTINA. Ministerio de Capital Humano. Subsecretaría de Información y Evaluación Educativa. **Síntesis de Información Universitaria 2023-2024**. Buenos Aires, 2025. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis\\_anuario\\_2023-2024.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf). Acceso en: 20 Mayo 2025.

BARNETT, R. **Higher education: a critical business**. Buckingham: Open University Press, 1997.

BARNETT, R. University knowledge in an age of supercomplexity. **Higher Education**, Dordrecht, v. 40, n. 4, p. 409-422, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>.

BARNETT, R. Learning for an unknown future. **Higher Education Research & Development**, Abingdon, v. 23, n. 3, p. 247-260, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436042000235382>.

BREW, A. Research and teaching: changing relationships in a changing context. **Studies in Higher Education**, Abingdon, v. 24, n. 3, p. 291-301, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079912331379905>.

BREW, A. Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. **Higher Education Research & Development**, Abingdon, v. 22, n. 1, p. 3-18, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/0729436032000056571>.

CARDOZA SERNAQUÉ, M. A. *et al.* Desarrollo de competencias investigativas en docentes universitarios: una revisión bibliográfica. **Revista Conrado**, Cienfuegos, v. 19, n. 94, p. 328-333, 2023. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3354>. Acceso en: 8 Ago 2025.

CLARK, B. R. **The higher education system: academic organization in cross-national perspective**. Berkeley: University of California Press, 1983.

COLLAZO, L. Currículo investigativo en la educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 88, n. 2, p. 55-71, 2022. Disponible en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/03/El-curriculo-universitario-interpelado-MercedesCollazo.pdf>. Acceso en: 8 Ago 2025.

COLLAZO SIQUÉS, M. *et al.* Políticas de producción de conocimiento en enseñanza universitaria. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Caracas, v. 33, n. 2, p. 793-823, 2021. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.340>.

DEL BELLO, J. C.; BARSKY, O.; GIMÉNEZ, G. **La universidad privada argentina**. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal, 2007.

EUROPEAN COMMISSION. **Improving the quality of teacher education**. Brussels: European Commission, 2007. Disponible en: <https://edz.bib.uni-mannheim.de/www-edz/pdf/sek/2007/sek-2007-0931-en.pdf>. Acceso en: 16 Ago 2025.

EUROPEAN COMMISSION. **Shaping career-long perspectives on teaching**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Disponible en: [https://www.cedefop.europa.eu/files/2\\_13\\_4\\_teacher\\_careers\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/2_13_4_teacher_careers_en.pdf). Acceso en: 20 Mayo 2025.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. *et al.* **La educación superior universitaria Argentina: situación actual en el contexto regional**. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2018. Disponible en: [https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/mapeo\\_de\\_la\\_es\\_en\\_argentina\\_-\\_digital.pdf](https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/mapeo_de_la_es_en_argentina_-_digital.pdf). Acceso en: 11 Oct 2025.

FINKELSTEIN, C. A. *et al.* Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios. **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Caracas, v. 34, n. 1, p. 230-258, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.542>.

GUAGLIANONE, A.; RABOSI, M.; ACCINELLI, A. The Lack of Articulation of Research in the Pedagogical Process. In: PAIVANDI, S.; JOSHI, K. M.; DETROZ, P. (ed.). **Faculty development programs in higher education: an international perspective**. New Delhi: Studera Press, 2025. p. 151-170. Disponible en: [https://www.academia.edu/129612565/Ch\\_8The\\_Lack\\_of\\_Articulation\\_of\\_Research\\_in\\_the\\_Pedagogical\\_Process](https://www.academia.edu/129612565/Ch_8The_Lack_of_Articulation_of_Research_in_the_Pedagogical_Process). Acceso en: 20 Mayo 2025.

HATTIE, J.; MARSH, H. W. The relationship between research and teaching: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, Washington D.C., v. 66, n. 4, p. 507-542, 1996. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066004507>.

HIRSCH ADLER, A.; NAVIA ANTEZANA, C. Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 41, n. 163, p. 8-20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiissue.24486167e.2019.163.58907>.

LOUGHRAN, J.; MENTER, I. The essence of being a teacher educator and why it matters. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 47, n. 3, p. 216-229, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>.

MAISANO, D. A.; MASTROGIACOMO, L.; FRANCESCHINI, F. Empirical evidence on the relationship between research and teaching in academia. **Scientometrics**, Budapest, v. 128, p. 4475-4507, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04770-x>.

MOGRO VITERI, J. A. *et al.* El impacto de la formación docente en la calidad educativa. **Sapiens in Higher Education**, Chone, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.71068/mc6nx057>.

MONTES, D. A.; SUÁREZ, C. I. La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 18, n. 3, p. 51-64, 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15547471004.pdf>. Acceso en: 15 Nov 2025.

PALALI, A. *et al.* Are good researchers also good teachers? **Economics of Education Review**, Amsterdam, v. 64, p. 40-49, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.011>.

PEÑA-VICUÑA, P.; ACOSTA-PEÑA, R. La formación en docencia universitaria. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 49, n. 3, p. 293-310, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000400293>.

RODERA, J.; WALKER, V. S. Formación y evaluación de la docencia universitaria. **Encuentro Educativo**, Mendoza, v. 4, n. 1, p. 46-72, 2023. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/6106>. Acceso en: 19 Jul 2025.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1987.

VIEIRA, F. *et al.* Inquiry-based professional learning in the practicum: potential and shortcomings. **Teaching and Teacher Education**, Oxford, v. 105, p. 103429, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>.

ZABALZA, M. A. **La docencia universitaria en la era digital**. Madrid: Narcea, 2022.

ZAMAN, M. Q. **Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in Higher Education**. London: Department for Education and Skills, 2004. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/277286140\\_Review\\_of\\_the\\_Academic\\_Evidence\\_on\\_the\\_Relationship\\_Between\\_Teaching\\_and-](https://www.researchgate.net/publication/277286140_Review_of_the_Academic_Evidence_on_the_Relationship_Between_Teaching_and-). Acceso en: 15 Nov 2025.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.

---

#### Contribuciones de los autores

AG: Formulación del estudio, Diseño metodológico, Producción y análisis de datos, Redacción, Revisión y aprobación final del manuscrito. MR: Formulación del estudio, Diseño metodológico, Producción y análisis de datos, Redacción y revisión del manuscrito. AA: Formulación del estudio, Diseño metodológico, Producción y análisis de datos, Redacción y revisión del manuscrito.

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli