

# Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria

EDUARDO LOZANO\* | TATIANA INÉS GIBELLI\*\* | JUAN CARLOS PINTOS\*\*\*

Desde visiones teóricas que abordan el estudio de las trayectorias profesionales y su incidencia en la construcción de las identidades profesionales docentes, el objetivo de este estudio está orientado a describir y analizar las motivaciones que un grupo de profesores y profesoras de materias del campo de las ciencias naturales y la salud de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina) exponen para explicar por qué dieron inicio al cursado de una especialización en docencia universitaria. Los datos se obtuvieron a partir de una encuesta inicial y del desarrollo de entrevistas en profundidad. La interacción recursiva entre datos y visiones teóricas permitió construir diferentes categorías para dar sentido a los argumentos expuestos por los y las docentes, y muestran un complejo de motivaciones extrínsecas y de logro, también sociales y, en menor medida, intrínsecas, en las que el registro de movilizaciones generadas a partir de iniciativas y/o proyectos de nivel institucional es mínimo.

## Palabras clave

Trayectorias de formación  
Docencia universitaria  
Motivaciones  
Análisis multinivel  
Contextos institucionales

*Based on the theoretical perspectives on the study of professional careers and their impact on the construction of professional teaching identities, the objective of this study is to describe and analyze the motivations exposed by a group of professors from the fields of natural and health sciences of the National University of Río Negro (Argentina) to explain their reasons for enrolling in a specialization in university teaching. The data was obtained from an initial survey and the development of in-depth interviews. The recursive interaction between data and theoretical visions allowed the construction of a series of different categories to give meaning to the arguments put forward by the teachers, and to show a complex of extrinsic and achievement motivations, as well as social motivations and, to a lesser extent, intrinsic, in which the record of mobilizations generated from initiatives and/or projects at the institutional level is minimal.*

## Keywords

Training trajectories  
University teaching  
Motivations  
Multilevel analysis  
Institutional contexts

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60552>

Recepción: 17 de junio de 2021 | Aceptación: 24 de enero de 2022

- \* Profesor asociado de la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Doctor en Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales. Líneas de investigación: trayectorias docentes en la universidad; enseñanza de la ciencia basada en la modelización. Publicación reciente: (2021, en coautoría con S. Vercellino y T. Gibelli), "Fundamentos metodológicos de la construcción de perfiles docentes universitarios", *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 1, en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7557>. CE: elozano@unrn.edu.ar
- \*\* Profesora adjunta del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS) (Argentina). Magister en Tecnologías Informáticas Aplicadas en Educación. Línea de investigación: investigación educativa, metodología cuantitativa. Publicación reciente: (2022, en coautoría con S. Vercellino y J.M. Chironi), "Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro", *Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 14, núm. 24, pp. 25-45, en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8955>. CE: tgibelli@unrn.edu.ar
- \*\*\* Profesor adjunto en la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Magister en Psicología Clínica y de la Salud. Publicación reciente: (2021, en coautoría con N. Bahamonde, E. Lozano y L. Dillon), "Estudio de prácticas y contextos alimentarios de adolescentes de secundaria en Argentina, a partir del uso de redes sociales", *Bio-Grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, vol. 14, núm. 27, pp. 1-30, en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8379>. CE: jcpintos@unrn.edu.ar

## INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de la primera edición de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) en la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina) ofreció, a más de un centenar de docentes de esa institución, la posibilidad de transitar un nuevo recorrido en sus trayectorias profesionales docentes. Diseñada e iniciada antes de la pandemia de COVID-19, esta especialización se configuró como un espacio de cursado presencial que posee, además de los tramos de formación teórica, una línea de talleres en los que, de manera colaborativa entre estudiantes y tutores, se analizan y redefinen prácticas docentes a nivel institucional y también a nivel de aula y de propuestas de enseñanza.

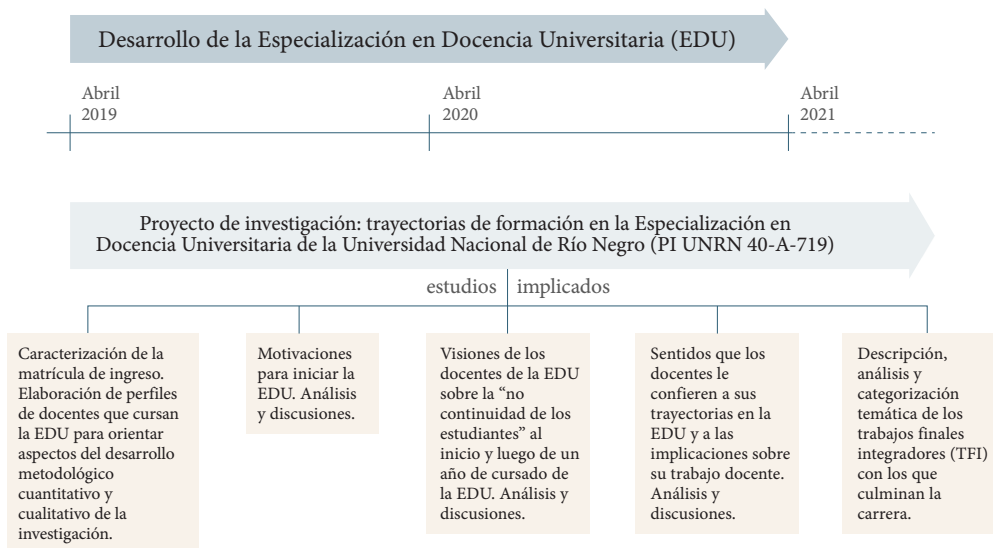
De manera sincrónica al inicio de la carrera se comenzó a trabajar en una investigación (Fig. 1) sobre diferentes aspectos de las trayectorias de formación que los docentes universitarios inscritos llevarían a cabo en la EDU (Lozano *et al.*, 2020).

El objetivo de este estudio está orientado a describir y analizar, desde visiones teóricas que abordan el estudio de las trayectorias

profesionales (Gewere, 2001; Feixas i Condom, 2004) y su incidencia en la construcción de las identidades profesionales docentes (Gohier *et al.*, 2001), las motivaciones que un grupo de docentes de materias del campo de las ciencias naturales y la salud exponen a la hora de explicar por qué dieron inicio al cursado de la EDU.

Los resultados se presentan en dos apartados: uno, con datos obtenidos a partir de una encuesta inicial realizada a los docentes que enseñan en el campo de las ciencias naturales y la salud y que iniciaron la cohorte 2019 de la EDU, y otro con datos provenientes de entrevistas en profundidad realizadas a una muestra de ese grupo de docentes. En el proceso de análisis se elaboraron categorías que dan sentido a los datos encontrados, reelaboradas desde la tipología que propone Feixas i Condom (2004) a partir de Biggs (2000); esta tipografía destaca la importancia de las motivaciones intrínsecas para el desarrollo de nuevos estados identitarios de los docentes, los cuales tendrán implicaciones en la mejora de la percepción de los aprendizajes de los estudiantes. Luego, se discuten los resultados desde perspectivas que enfatizan las trayectorias

Figura 1. Inserción del estudio sobre “motivaciones para iniciar la EDU”, en el esquema general de la investigación



Fuente: elaboración propia.

individuales y el papel activo de los docentes para la búsqueda de mejoras y repositionamientos en sus situaciones académicas, y también desde enfoques que vinculan diferentes niveles, como los macroestructurales, institucionales y personales, que permiten integrar el estudio de las motivaciones en sistemas más complejos. Por último, se plantea la necesidad de desarrollar iniciativas institucionales en la universidad que promuevan motivaciones intrínsecas en los docentes, y que también den lugar a la construcción de preocupaciones colectivas y consensuadas sobre los saberes que se enseñan y el sentido que cobran en la formación de los estudiantes.

### TRAYECTORIAS PROFESIONALES Y MOTIVACIONES

El desarrollo de la carrera docente de cada profesor universitario no es unidireccional; está compuesta por itinerarios complejos que son difíciles de anticipar a partir de los puntos de partida. Los cambios se dan mientras los profesores recorren etapas que dan cuenta de experiencias profesionales, personales y organizativas, en un espacio que también se encuentra en movimiento y en permanente e incesante transformación (Bourdieu, 1997; Feixas i Condom, 2004; Gewere, 2001). Las trayectorias constituyen una construcción a nivel de experiencia vivida y, al estudiarlas, se procura saber de qué manera se ha llegado a la situación que alguien habita en un espacio y en un tiempo determinado, y qué significados tienen para quienes las viven o han vivido (Nicastro y Greco, 2009). En este marco, indagar sobre los sentidos que un grupo de docentes que enseñan en el campo de las ciencias naturales y de la salud en la Universidad Nacional de Río Negro le otorgan a la decisión de iniciar la trayectoria formativa de la EDU implica la consideración de las motivaciones que los llevaron al desarrollo de un nuevo itinerario.

Diferentes estudios han abordado la importancia que tiene el análisis de las motiva-

ciones en el profesorado universitario (Feixas i Condom, 2004; Martín-Gutiérrez *et al.*, 2014) y en particular aquellas que se dinamizan ante instancias que implican el inicio de trayectorias de formación pedagógico-didácticas (García Molina y Ordóñez, 2015; Lobato y Ezkurra, 2010).

Para Pinder (1988, cit. en Lobato, 2010), la motivación en el trabajo es un conjunto de fuerzas muy eficientes que se originan dentro, pero también más allá del ser individual; condicionan la conducta de inicio de un trayecto y también determinan su forma, dirección, intensidad y duración. La distinción y relación entre motivación y movilización es planteada por Charlot (2008) para referirse al resultado de dinámicas externas o internas, en cada caso, en función del logro de ciertos objetivos. Otras propuestas de análisis consideran apropiada la referencia a motivaciones intrínsecas y extrínsecas que de algún modo implican la distinción que hace Charlot (2008).

En esta línea, Feixas i Condom (2004) retoma la taxonomía propuesta por Biggs (2000), quien considera una serie de aspectos a tener en cuenta para la formulación de una heurística positiva entre la percepción de la importancia que tiene el trabajo para los propios docentes y el desarrollo de sus motivaciones para mejorarlo. En esa perspectiva se identifican: la motivación extrínseca, referida a la búsqueda de buenos resultados, que lleva a los docentes a enfocarse en sus métodos de enseñanza y no en los aprendizajes de los estudiantes; la motivación para alcanzar determinados logros respecto de las oportunidades para el crecimiento personal y profesional; la motivación social, vinculada a las valoraciones que otros hacen de su trabajo y al lugar que ocupan las interacciones con otros como registros movilizadores; y la motivación intrínseca, referida al proceso que conlleva lograr un objetivo sustancial de la docencia: que los estudiantes aprendan mejor y de manera más significativa. Esta última es el resultado de una larga historia, propia de cada docente, que incluye

registros y experiencias de aprendizaje que fueron bien valoradas y gratificantes y que son movilizadoras para pensar sobre qué ocurre con los procesos que están llevando a cabo sus estudiantes, si son significativos y útiles (Feixas i Condom, 2004).

Ahora bien, la distinción entre la motivación intrínseca y el resto de las motivaciones, que implican aspectos externos, es sólo enunciativa (Ryan, 2003, en Lobato, 2010), ya que el proceso que determina, por ejemplo, la decisión de iniciar un posgrado en docencia universitaria puede estar cruzado por elementos de cada una de ellas y, por lo tanto, constituye un complejo de intereses; en este proceso, ciertos condicionantes externos pueden ser asumidos tan intensamente por los docentes que pasan a constituirse como motivaciones intrínsecas fuertemente movilizadoras. Por ejemplo, el interés y la necesidad de acceder a un título de posgrado que les permita avanzar en una carrera académica que considera imprescindibles estas acreditaciones, puede luego actuar como fuerza que también impulse mejores y más significativas percepciones e intereses personales por involucrarse en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. La perspectiva social y de análisis multinivel sobre las trayectorias profesionales (Finkelstein, 2010; Grediaga, 1999, cit. en Marquina, 2017), que será considerada en las discusiones, permitirá comprender esta dinámica de interrelación entre las diferentes motivaciones.

Una cuestión particular que nos interesa abordar en este estudio está relacionada con las motivaciones que movilizarían a los docentes a partir de problemas que se manifiestan por la implementación de proyectos o iniciativas elaboradas a nivel institucional. Chevallard (2012) es uno de los autores que con más firmeza ha planteado esta cuestión, y tiene que ver con la necesidad de valorizar, en un contexto democrático y participativo, los proyectos de formación profesional capaces de definir los problemas primordiales para los docentes y que los implicarían en resolver,

de manera colectiva y consensuada, cuáles serían los saberes que contribuirían al desarrollo de esos proyectos, y cómo enseñarlos. El estado actual de situación al que se refiere Chevallard (2012), de manera crítica para el caso de las universidades francesas, pero que puede ser extendido a nuestro contexto, tiene que ver con una enseñanza que está orientada básicamente por los “saberes en *stock*” que poseen las universidades, en función de los especialistas con los que cuentan. En esa dinámica, el valor que cobran los saberes que se transmiten puede ser nulo en función del proyecto de formación profesional.

En este marco, la enseñanza analítica y descontextualizada de fragmentos de las disciplinas del campo de las ciencias naturales en los primeros años de estudios universitarios, desprovista de sentidos y de utilidad para el proyecto en cual se inscribe, es un ejemplo de ello y, como se planteará en las discusiones, los docentes identifican los problemas que tienen, los integran y los valoran para la formación profesional de sus estudiantes.

Esta cuestión, la de propiciar institucionalmente las discusiones sobre el contenido de la enseñanza en la universidad, los sentidos, la utilidad de los saberes y las formas de enseñanza apropiadas, aparecen aún lejanas en el horizonte y atrasadas en comparación con otros problemas que se han abordado en Argentina, y sobre los que se ha intervenido, como el de la masificación del ingreso y las condiciones que inciden en la permanencia de los estudiantes (Ezcurra, 2019; Lattuada, 2017).

Desde esta perspectiva nos preguntamos si, en el análisis de las motivaciones para iniciar la EDU que desarrollamos en este estudio, y como objeto central del trabajo, se pueden identificar los intereses que mueven a los docentes a iniciar esa trayectoria profesional (TP) a partir de asumir problemáticas que hayan sido definidas, originadas y dinamizadas a nivel institucional, y que interpelen la necesidad de desarrollar saberes pedagógicos y didácticos específicos para poder contribuir a solucionarlas.

## METODOLOGÍA Y RESULTADOS

El estudio se llevó a cabo con un grupo de docentes que enseñan en materias del campo de las ciencias naturales y la salud en diferentes carreras de la Universidad de Río Negro, Argentina. El interés por este grupo se fundamenta en que constituyen un poco más de la mitad de la matrícula del total de docentes que cursan la EDU (51 docentes, que representan 52 por ciento del total) y también, en los escasos antecedentes sobre análisis de trayectorias profesionales de docentes de universitario/as —y de docentes de otros niveles— que trabajan en esas disciplinas (Bahamonde *et al.*, 2014; Lozano *et al.*, 2013; Lozano y Zanón, 2012; Anadón y Lozano, 2012).

Del grupo de docentes seleccionado (72 por ciento mujeres), 55 por ciento posee una antigüedad en la docencia de hasta 5 años y 31 por ciento, entre 5 y diez años. El 80 por ciento son auxiliares de docencia, de los cuales 47 por ciento son asistentes de docencia, 25 por ciento son jefes de trabajos prácticos y, finalmente, 8 por ciento son jefes de trabajos prácticos a cargo de las materias. Sólo 20 por ciento son profesores adjuntos y asociados. El 65 por ciento tiene dedicaciones simples (10 horas semanales), 27 por ciento parciales y 8 por ciento completas. Sólo la mitad de los docentes de este grupo cuenta con un posgrado acreditado y 60 por ciento son primera generación de universitarios en sus familias.

A partir de estos datos es posible caracterizar al grupo de docentes de la muestra como: mayoritariamente conformado por mujeres, nóveles o en periodo de transición a ser docentes experimentadas (Vercellino *et al.*, 2021), auxiliares de docencia en el periodo de desarrollo inicial de sus carreras académicas, con dedicaciones docentes acotadas a dedicaciones docentes simples para el trabajo en la universidad y, la mitad, en búsqueda de su

primer posgrado. Por último, y en función del porcentaje de primera generación de universitarios en sus familias, se podría inferir que, al menos más de la mitad provienen de sectores de nivel socioeconómico medio (CEPAL, 2002).

## ANÁLISIS DE DATOS A PARTIR DE UNA ENCUESTA INICIAL

La primera búsqueda de datos sobre las motivaciones para ingresar a la EDU se llevó a cabo mediante la implementación de una encuesta al inicio de la carrera. El Bloque 5 de la encuesta, destinado a “Motivaciones para iniciar la EDU”,<sup>1</sup> se estructuró a partir de tres opciones de respuestas: el interés por abordar diferentes problemas de la enseñanza que llevan a cabo, el interés por el desarrollo de la carrera académica y el interés por ampliar la formación profesional. Esa selección de temáticas se puede encuadrar en un formato clásico, que pone el acento en el ámbito de las motivaciones extrínsecas (mejorar la enseñanza para obtener mejores resultados, mejorar la formación profesional) y de logro (mejorar la posición laboral). Estas motivaciones debían ponderarlas en un rango de 1 a 5, esto es, de menor a mayor influencia en la decisión de iniciar la EDU.<sup>2</sup>

Los siguientes porcentajes indican la asignación de la máxima puntuación (5):

- El 88 por ciento valoró la EDU como un medio para desarrollar su carrera profesional docente (la valoración promedio –VP– fue de 4.84 y la desviación estándar –DE– de 0.50).
- El 59 por ciento se refirió al interés por cursar algunos seminarios de la EDU que forman parte del plan de la carrera (VP: 4.32; DE: 1.07).
- El 54 por ciento manifestó interés por abordar problemas en el dictado de sus clases (VP: 4.04; DE: 1.29).

<sup>1</sup> Se puede consultar en: [https://www.mediafire.com/file/p9xyol33mmcoz3e/Encuesta\\_Versi%F3n\\_Final\\_2.pdf/file](https://www.mediafire.com/file/p9xyol33mmcoz3e/Encuesta_Versi%F3n_Final_2.pdf/file) (consulta: 10 de mayo de 2021).

<sup>2</sup> Para posteriores trabajos, y a partir de los resultados obtenidos en la parte cualitativa del estudio, sería necesaria la reformulación de la encuesta inicial para incluir otras motivaciones, por ejemplo, sociales e intrínsecas.

- El 42 por ciento se refirió al interés por abordar las cuestiones de la evaluación de los estudiantes en la enseñanza que llevan a cabo (VP: 4.02; DE: 1.06).

Luego, con una valoración promedio cercana a los tres puntos, 36 por ciento valoró con 5 el interés por revisar la tarea de planificación de sus clases y 30 por ciento la problemática sobre utilización de las TIC en la enseñanza.

Este primer análisis, sobre datos obtenidos el primer día de cursado de la EDU, da cuenta de un elevado nivel de motivación para el desarrollo de la carrera profesional, lo cual es consistente con la caracterización de la muestra respecto al tipo de cargos docentes que poseen, sus dedicaciones y posgrados acreditados, así como el ser los primeros universitarios en sus familias.

A este tipo de motivaciones de logro, que además implican la búsqueda del crecimiento personal, puede vincularse también el interés de acceder a seminarios y otros campos de conocimiento que, en general, están alejados de la formación de biólogos, químicos, físicos, geólogos, agrónomos, médicos, odontólogos y kinesiólogos, como son el de la sociología, la antropología, la pedagogía y la política universitaria, entre otros.

El interés de los docentes de la muestra por abordar problemáticas en la impartición de las clases y en las instancias de evaluación de los estudiantes tienen un valor promedio superior a cuatro en importancia, y podrían relacionarse a motivaciones extrínsecas, enfocadas en la necesidad de mejorar sus métodos de enseñanza y de evaluación para obtener mejores resultados. Los problemas de la planificación de la tarea de enseñanza y el uso de TIC presentan una frecuencia menor en la consideración de este grupo.

El análisis de los datos a partir de la encuesta permitió comenzar a abrir el campo

de problematización del trabajo, en donde se advierten diferentes énfasis puestos en las motivaciones extrínsecas incluidas en su estructura. Luego, en el análisis del contenido de las entrevistas en profundidad, las motivaciones se presentaron con toda la variedad y complejidad de significados con que se reportan en las perspectivas teóricas de referencia, y permitieron dimensionar diferentes aspectos para comprender los sentidos que los docentes otorgan al inicio de sus trayectorias profesionales en la EDU.

### ANÁLISIS DE DATOS OBTENIDOS EN ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A UN AÑO DEL COMIENZO DEL CURSADO

La complementariedad de enfoques metodológicos propuestos en la investigación (Taylor, 2014) permitió la construcción de los perfiles de los docentes que cursan la EDU (Vercellino *et al.*, 2021), los cuales se utilizaron para organizar muestras de docentes a ser entrevistados, en función de los diferentes objetivos de la investigación. El diseño de los perfiles, teniendo como criterio teórico la clásica determinación de nóveles y experimentados, implicó, además, otros de base empírica (por la alta frecuencia encontrada, por ejemplo, de “profesionales liberales”) y de interés institucional (por ejemplo, graduados de la propia universidad que cursan la EDU, o docentes de primer año). A partir de esto se definieron cinco perfiles que enfatizan un aspecto de interés en la investigación:<sup>3</sup>

- Nóveles (N)
- Experimentados (E)
- Profesionales liberales (Pro)
- Docentes de primer año (Pri)
- Graduados en la propia universidad (Uni)

<sup>3</sup> Debido a que en los perfiles c), d) y e) puede ser de interés identificar el carácter de novel, en transición o experimentado, se definió de la siguiente manera: novel: hasta cinco años en la docencia universitaria; en transición: entre 5 y diez años; y experimentados: más de 10 años. En la codificación de los casos utilizada en la Tabla 1 se indican con n, t o e.



Los cargos docentes, las dedicaciones horarias y los campos disciplinares en los que enseñan fueron utilizados para lograr variabilidad de los casos dentro de cada uno de los perfiles (Vercellino *et al.*, 2021).

Del total de entrevistas llevadas a cabo (34), 15 casos quedaron incluidos en el grupo de los 51 docentes que enseñan en disciplinas del campo de las ciencias naturales y la salud (esto es, hasta su saturación, se entrevistó a 30 por ciento de la muestra) y su distribución, según los perfiles, fue la siguiente: a) nóveles: 3; b) experimentados: 2; c) profesionales liberales: 3; d) docentes de primer año: 3; e) graduados de la universidad: 4.

La estructura de la entrevista<sup>4</sup> contempló una parte común para todos los docentes organizada en bloques: biografía profesional, motivaciones, valoración de la EDU, impacto de la EDU; y secciones particulares para cada perfil, a los efectos de desarrollar otros objetivos de la investigación. Así, la cuestión de la motivación para el inicio de la EDU formó parte de la estructura común de las entrevistas que se desarrollaron cuando los docentes de la especialidad estaban finalizando el primer año de cursado.

En el proceso de análisis de las motivaciones se construyeron categorías a partir de una reelaboración de la clasificación de motivaciones propuesta por Feixas i Condom (2004), a partir de Biggs (2000). Con ellas es posible describir, organizar y dar sentido a las narraciones de los docentes y, además, apoyan la intención y el interés de poner en un plano relevante a las motivaciones intrínsecas que orientarían procesos de mejora en la percepción y problematización de los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes, y en la sintonía que éstos tengan con los proyectos de formación profesional.

En el marco general de las motivaciones extrínsecas se construyeron dos categorías:

- *Carrera académica*. En la que se referencian aquellas motivaciones para lograr estabilidad laboral y el desarrollo de la carrera académica mediante la obtención de títulos de posgrado, así como el valor que cobran para los concursos.
- *Formación profesional para la enseñanza*. Se adscriben aquí las motivaciones para formarse en enfoques pedagógicos y didácticos que mejoren la enseñanza y respalden la tarea docente: formarse para “trasmitir mejor”.

Para las motivaciones socio-institucionales se formularon dos categorías:

- *Relaciones de contigüidad*. En referencia a aquellos procesos de modelaje de la labor docente a partir de las interacciones significativas con otros. Pueden ser valoradas negativamente (“enseño como enseñaron y quiero cambiar”) o positivamente, en la consideración de “modelos de docentes admirados” que los han influenciado o inspirado en la decisión de abrir un itinerario profesional en la EDU.
- *Condicionantes institucionales*. En este caso nos referimos a motivaciones que provienen de interpelaciones a nivel institucional que los docentes reciben, por ejemplo, de un tipo de saber pedagógico didáctico que permitiría un mejor desempeño en función de un proyecto que implica articular materias de formación básica para la formación profesional. Este tipo de motivación es de interés desde el encuadre de análisis y las intencionalidades de nuestro estudio.

Para las motivaciones intrínsecas se consideró una sola categoría centrada en las preocupaciones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes o algunos de sus aspectos.

<sup>4</sup> Ver: [https://www.mediafire.com/file/x465glyf2k7u2kn/Protocolo\\_Entrevista\\_semiestructurada\\_bloque\\_com%FAN\\_-\\_perfiles.pdf/file](https://www.mediafire.com/file/x465glyf2k7u2kn/Protocolo_Entrevista_semiestructurada_bloque_com%FAN_-_perfiles.pdf/file) (consulta: 10 de mayo de 2021).

En el análisis del contenido de las entrevistas se identificaron 27 intervenciones; su distribución en las categorías de análisis se puede ver en la Tabla 1. Sólo en tres entrevistas se pudo identificar el énfasis puesto en una sola motivación; en las 12 restantes se observaron dos o tres tipos de motivaciones integradas, complementarias, para argumentar, a un año de cursado, por qué decidieron iniciar la EDU. La cuestión de la motivación se presentaría, así, como ese complejo de fuerzas de diferente origen al que hace referencia Pinder (1988, cit. en Lobato, 2010).

En el análisis observamos que la mayor frecuencia se da en la categoría formación profesional para la enseñanza (9; en todos los perfiles) y en la categoría relaciones de contigüidad (7; en todos los perfiles menos en experimentados).

A continuación, se presentan algunas de las voces de los docentes, significadas desde las categorías que se propusieron a partir del análisis para cada tipo de motivación, que se referencian como disparadoras de la decisión de iniciar la EDU.

*Sobre la estabilidad laboral, la acreditación para el desarrollo de la carrera docente y la apertura a otros campos de conocimiento.* En la base de estas motivaciones, básicamente extrínsecas y de logro, los énfasis están puestos en el interés por la estabilidad laboral, en la cuestión de la competencia y en el avance en la carrera académica y de la propia formación. E1 es agrónoma y docente experimentada; reconoce, a partir de su historia, la importancia de la trayectoria que le ofrecerá la EDU como soporte de su estabilidad laboral. Las

Tabla 1. Frecuencias de asignaciones por categorías

Casos	Motivaciones	Extrínsecas/de logro		Social/institucional		Intrínsecas	Total
		Carrera académica	Formación profesional para la enseñanza	Condiciones institucionales	Relaciones de contigüidad		
N 1		x	x				2
N 2				x	x		2
N 3			x			x	2
E 1		x	x				2
E 2		x	x				2
Pro 1 n			x			x	2
Pro 2 n			x		x		2
Pro 3 t			x		x		2
Pri 1 n					x	x	2
Pri 2 n			x			x	2
Pri 3 t					x		1
Uni 1 n		x					1
Uni 2 n			x				1
Uni 3 n		x			x	x	3
Uni 4 n					x		1
Total		5	9	1	7	5	27

N: nóveles; E: experimentados; Pri: docentes de primer año; Pro: profesionales liberales; Uni: graduados en la universidad.

Fuente: elaboración propia.



menciones a las implicaciones sobre el contenido que recibe en la EDU están referidas a su propia formación y a su interés por algunos espacios de la carrera:

Sí, más que nada la especialización para mí, primero que es un título más... es un, no sé, hoy en día yo tengo que pensar en mi carrera docente. Yo siempre les digo a mis amigos, si hoy en día yo me quedo sin trabajo no sabría qué hacer, porque yo toda mi vida fui docente universitaria, desde mis inicios, como alumna, después hice investigación, hice extensión, entonces me largás de acá y no sabría qué hacer... entonces yo en lo que tengo que pensar es en mi carrera docente, y si bien es un tilde más tener un título nuevo, a mí también me sirve, o sea lo que me interesa más allá del título y de mi formación profesional... seguir formándome en didáctica, en pedagogía y bueno, eso fue lo que me motivó, la formación cuando vi el programa me interesó bastante los cursos, los títulos por lo menos.

En esa línea, la otra docente experimentada, E2, odontóloga, hace referencia concreta al deseo de romper el cerco disciplinar de las materias que enseña para ingresar a campos de conocimientos diferentes y al valor de las titulaciones en los episodios de competencia profesional que implican los concursos:

Buscaba más formación, la verdad buscaba formación, pero buscaba una formación más amplia. Lo que me interesó de la EDU fue el programa amplio que tiene y que no sólo apuntaba a insumos de la didáctica, sino a cuestiones que yo nunca había visto y me abrió mucho la cabeza... los seminarios que dieron las sociólogas y antropólogas, esa visión más amplia del mundo, de nuestros estudiantes y eso me gustó en la EDU, por un lado. Por otro lado, también me interesa como currículum contar con el título, también es una motivación importante en mi carrera. [A] los profesores siempre nos han motivado a estudiar,

pero también nos hacen ver lo importante que es, en el momento de los concursos, tener el aval de los títulos que uno va obteniendo a lo largo de la carrera.

*El mandato de la capacitación permanente.* “El docente debe estar siempre capacitándose” se presenta como un mandato y se suele repetir como una especie de mantra educativo que también es compartido por docentes de otros niveles. Este matiz de las motivaciones extrínsecas, fuertemente interiorizado, cobra valor de imperativo por sí mismo para la propia formación, pero puede resultar de baja relevancia si la capacitación está desprendida de la consideración de problemas que la promuevan y movilicen. N1, docente novel, se refiere a esta necesidad de la capacitación permanente para la docencia como un modo también de generar condiciones favorables para su estabilidad en la universidad:

Bueno, primero que nada, la verdad que dar clases a nivel universitario es totalmente diferente al nivel secundario... estoy en dos materias que se relacionan también con la práctica profesional, porque hay cosas que requieren mucha experiencia, pero me falta capacitarme todavía en el área de educación, entonces, cuando surgió la oportunidad de hacer la especialización, la verdad que me interesó muchísimo para mejorar como docente. El objetivo es seguir creciendo, poder permanecer en la universidad, entonces creo que continuamente el docente debe estar capacitándose y bueno eso fue lo que me motivó, pero es permanecer en la universidad.

*La contigüidad y los “descubrimientos” para la exploración de nuevas alternativas y su derivación a motivaciones intrínsecas.* Respecto al desarrollo de la identidad profesional docente propuesto por Gohier, investigadores de diferentes campus de la Universidad de Québec en Canadá (Gohier *et al.*, 2001) desarrollaron un modelo complejo y multirreferenciado

teóricamente para comprender el modo en que es posible el pasaje de un estado identitario docente a otro. La implicación de procesos de identificación y de identización que, por un parte configuran sentidos de pertenencia, y por otra —y de manera complementaria— construyen identidades singulares, se dinamiza a partir de situaciones de descubrimiento o sensibilización frente a situaciones educativas que comienzan a desplegarse en su complejidad; le siguen acciones exploratorias y también de evaluación que pueden llevar a crisis de identidad y luego deviene el compromiso, con la adopción de ciertos medios que posibilitarían reestablecer un nuevo equilibrio y un nuevo estado identitario.

El caso de Pri1n, kinesióloga que recibe ingresantes en una materia del primer año de la carrera, da cuenta de preocupaciones iniciales por los aprendizajes de sus estudiantes. Un “descubrimiento”, al principio rechazado, luego es convertido en plataforma de exploración y de motivación para iniciar la EDU:

Y bueno, después cuando abre la Especialización dije sí, me anoto, porque nos dábamos cuenta de que los alumnos que venían en ese momento no eran los otros... claramente, y nosotros tampoco teníamos una llegada muy clara, porque... nosotros en primer año lo que veíamos era que los alumnos no sé... de los 200 que entraban un diez por ciento era el que aprobaba, y a nosotros nos parecía que la materia era brava, entonces el alumno desertaba porque no le daba y demás... La motivación que me llevó a la EDU fue eso, o sea de ver cómo llegar al alumno. En la carrera había un docente, BP, que hoy ya no está más, que fue el director de la carrera y entró como profesor dentro de las materias en las que yo estaba en primer año. Él es profesor universitario, tiene formación en pedagogía. Y bueno, BP nos empezó a enseñar herramientas pedagógicas para trabajar con los alumnos que al principio nos pasaba que nosotros las rechazábamos, el grupo de docentes la rechazó bastante, por

una cuestión que decíamos “realmente estas herramientas son una locura”, o sea, ¡no...!, [pero] ¡empezamos a ver que después daban efecto! Nos llevaron grandes peleas con BP.

Nosotros veníamos con la clase totalmente dirigida al alumno, nos parábamos adelante y hablábamos y BP era guiar al alumno, o sea que el alumno haga el trabajo, armarles guías, pero no guías de trabajo práctico donde el alumno completaba de un libro, sino que tuviese que pensar en base al contenido del libro y nosotros guiarlo. A nosotros en su primer momento decíamos que esto era una locura y después empezamos a ver que el alumno lo captaba mucho mejor que si nosotros nos parábamos adelante y hablábamos una hora seguida. Entonces bueno, todo ese tipo de herramientas las empezamos a vivir con él, sin la formación pedagógica.

En esta línea, se referencian las menciones a los modelos admirados. Pri3t es un agrónomo que enseña en primer año:

En un momento, BC empezó a trabajar mucho en agronomía trayendo algunos docentes de la UBA, y vino una profesora que se llamaba FCH. Lo voy a poner en estos términos: una “vieja divina”. A mí me generó, me dio, me movilizó muchísimo digamos, pero no solamente con lo que dio, los contenidos, sino con lo actitudinal... y la verdad que eso me impactó, me impactó pero tremendo, porque escucharla, digamos, y su formas en la docencia... ¿Cómo puede ser que una persona logre apasionar en dos horas a tal punto que salís de ahí y salís con ganas de leer sobre lo que te contó?... Eso me parece extraordinario, digamos, cuando alguien logra en otro ese tipo de actitudes claramente es un salto de calidad impresionante, y bueno, y esos fueron los motivos para ingresar a la EDU.

También se evidencia el modelaje no deseado (“enseño como me enseñaron”) que se interpela para ser modificado. Uni3n es una

veterinaria graduada en la propia universidad quien, junto a motivaciones extrínsecas, se refiere a la formación que recibió y proyecta cambios que tienen como destinatario central a los estudiantes:

Me inscribí en el posgrado primero para agrandar el currículum, que creo que es muy importante, y segundo porque me hacía falta formarme como docente, porque uno va a dar las clases y te das cuenta que te faltan un montón de herramientas, que a la hora de hacer una clase la seguís haciendo como a vos te dieron esa clase, a la hora de tomar un parcial seguís tomando el viejo parcial que te tomaba el docente cuando te daba clases a vos, y como que necesitaba nutrirme de otro lado para agarrarme a herramientas que me sirvieran para llegar más al alumnado porque sentía que no estaba llegando... seguía siendo ese viejo profesor que me enseñó a mí y que quizás a mí me llegaba porque me interesaba mucho, porque siempre fui bastante responsable, pero quizás otro estudiante que no le interesaba tanto de esa manera no iba a llegar nunca, entonces necesitaba formarme para poder llegar a todos.

Pro2n es veterinaria, tiene perfil profesional y muestra la necesidad de construir un modelo propio ante la inminente situación que la pondrá al frente de su curso:

...no tenemos formación pedagógica, nos cuesta muchísimo porque podemos saber mucho de nuestra área, pero cómo transmitirlo, mediante qué formatos, y eso es como todo un mundo... aparte que hay que relacionarla también con la disciplina y eso nos pasa y que me encontré, cuando tuve que dar algún teórico o hacer una introducción, repitiendo formas de los profesores, como que no tengo otra... o sea, si yo tengo que mostrarme frente a los chicos repito formas, no tengo la propia, y a su vez esas formas son las que critico, entonces, es como que me sentía en un dilema poco consistente ¿no? Que había poca coherencia

y pienso que la coherencia es un tema en este mundo en el que vivimos, entonces, no estaba siendo como coherente conmigo misma. Además, en Histología este profesor se va a ir porque hizo papeles para la jubilación y estoy como JTP, hay una chica que está como ayudante, entonces es muy probable que quede como a cargo, y hay cosas que no me gustan, es muy excelente profesor, pero es de la vieja escuela, ¡viste esos que se paran y... blah!, tiran todo, entonces yo quiero como darle una vuelta a eso, pero para darle una vuelta necesito conocimiento, necesito saber de qué manera voy a dar esa vuelta.

*Las motivaciones a partir de condicionantes institucionales.* Cuando los objetivos de los proyectos de formación profesional no son revisitados y discutidos y consensuados para su actualización y su implementación, se imponen sobre ellos las prácticas de enseñanza que determinan saberes y metodologías a partir de las decisiones que los docentes toman, en general, individualmente y teniendo como registros a sus propias experiencias. Al contrario, cuando hay un proyecto, los saberes que se solicitan para participar en él dinamizan acciones para lograrlos, como en este caso N2, una novel odontóloga que espera encontrar en la EDU herramientas para el trabajo requerido:

Es una preocupación que teníamos con varios colegas dentro del hospital escuela, ya que ya de por sí nuestra carrera tiene una dinámica muy diferente a la universidad donde nosotros estudiamos odontología... tiene una dinámica en cuanto a la articulación que deben tener las materias, entonces, nosotros estábamos intentando enseñar como nos enseñaron y ahí empezaron los conflictos, entonces, ahí me pareció oportuno entrar en la especialización para, bueno, poder hacer un poco más profesional, digamos, el trabajo de docente.

*El aprendizaje.* “Que el estudiante quiera pensar lo que está haciendo”. Desde la perspectiva

teórica asumida, las motivaciones intrínsecas son aquéllas que, como resultado de un complejo de experiencias vividas por parte de los docentes, ponen en un plano central a las preocupaciones sobre los aprendizajes de sus estudiantes. Si bien pueden coexistir con intereses extrínsecos, demuestran una empatía natural al pensar primero qué sentidos tiene la enseñanza para sus receptores y después en las implicaciones que tiene la formación sobre el futuro desarrollo profesional de ellos. Pro1n es odontólogo, de perfil profesional, con una dedicación simple y muestra preocupaciones genuinas por lo que les ocurre a sus estudiantes:

Inicié la EDU para mejorar las prácticas o que me dé herramientas para que no sea una clase aburrida, o que todos participen o... estimular a estudiar... no sé, a aprender a... a ayudar a que el otro quiera pensar lo que está haciendo, o sea, no facilitar todo, sino que, o sea por ahí, no sé, acompañarlos también. Me ha pasado que han rotado conmigo en el consultorio y hemos estado hablando de cuestiones de lo personal, o sea, en relación con la profesión que ellos han elegido, y por ahí eso también me llevó a estar en la EDU a verlo desde otro lugar...

## DISCUSIÓN

### *Sobre las motivaciones para iniciar la EDU*

Los estudios que adoptan una perspectiva centrada en la reconstrucción de las trayectorias y de las estrategias individuales para progresar en la carrera académica constituyen un punto de partida para identificar las intenciones de los docentes para lograr reacomodos y acceder a mejores posiciones laborales y académicas (Marquina *et al.*, 2017). Las características de los docentes que participaron en el estudio, mismos que enseñan en el campo de las ciencias naturales y la salud, hicieron posible el abordaje desde este enfoque. La EDU significa, para la mitad de ellos, la posibilidad de acceder a su primer título de posgrado, en un grupo en el cual 60 por ciento son los primeros

universitarios de sus familias. Es claro que la movilización que disparó la EDU al interior de la universidad, en virtud del alto número de inscritos en su primera cohorte, podría considerarse no sólo a nivel de estrategia individual de reposicionamiento, sino también como estrategia de clase social (García Salord, 2001). El hecho de que 88 por ciento de participantes haya asociado el interés por iniciar la EDU con el desarrollo de la carrera profesional es consistente con esta perspectiva.

El análisis del contenido de las entrevistas relacionado con las motivaciones que los llevaron a iniciar la EDU se puede poner en discusión también desde otras perspectivas sobre el desarrollo de las trayectorias profesionales, como las vinculadas a los procesos de socialización (Finkelstein, 2010; Grediaga, 1999, cit. en Marquina, 2017). Estas perspectivas dan lugar a abordajes más complejos y con múltiples niveles; desde allí, se pueden considerar aspectos macroestructurales, como las condiciones de acreditación del sistema para promocionar docentes auxiliares a profesores; aspectos institucionales, como la creación de la especialidad como herramienta de la universidad para propiciar la obtención de posgrados por parte de sus docentes y para la mejora de la calidad de la enseñanza; y aspectos personales, entre ellos las motivaciones que llevaron a los participantes a iniciarla, objeto de este estudio (Marquina, 2017).

En esa perspectiva, las motivaciones personales que describimos se inscriben y están condicionadas por ciertos aspectos de los otros niveles, es decir, se presentan en un arco amplio que va desde aquéllas esencialmente extrínsecas y vinculadas a la oportunidad de lograr nuevas posiciones académicas/profesionales o al sostenimiento de las alcanzadas, hasta las que son esencialmente intrínsecas, que se refieren al interés de cursar la EDU para luego intervenir significativamente en los aprendizajes de sus estudiantes. Entre esas posiciones se observa un gradiente en el cual aparecen las motivaciones personales

para capacitarse, mejorar la enseñanza e incursionar en otros campos disciplinares, y las motivaciones a partir de la contigüidad con otros docentes y el modelaje al que da lugar, expresadas en los matices de los casos descritos. El caso Uni3n al que se hace referencia en los resultados puede servir para ejemplificar la complejidad del análisis multinivel de las trayectorias, que implica también las motivaciones personales.

Uni3n es una graduada de la universidad a quien la propia institución le da la oportunidad de formarse en docencia universitaria y obtener un posgrado, necesario para acreditar su desarrollo profesional docente. Identifica el condicionante extrínseco respecto a su falta de formación pedagógica, pero junto a eso reconoce un modelaje en su formación como docente que valora negativamente; aunque ella pudo superar este obstáculo gracias a sus condiciones personales, piensa que estudiantes con otras características podrían no lograrlo y se preocupa por ellos. Así, es posible reconocer la interacción de elementos de diferentes niveles: macroestructurales e institucionales (sus registros son de la formación que recibió en la misma universidad); así como también diferentes motivaciones: extrínsecas, sociales e intrínsecas.

### *Sobre las motivaciones intrínsecas y las condiciones institucionales para el desarrollo*

En los resultados encontramos que, en un solo caso, N2, se menciona el interés por iniciar la EDU para poder trabajar adecuadamente en un proyecto de formación profesional que exige determinados tipos de competencias y saberes pedagógicos. Si bien las relaciones de contigüidad dan lugar a motivaciones que pueden derivar en el interés por los aprendizajes de los estudiantes (como se observa en el caso Pri1n, en el que se reconoce un “nosotros” en la narración de la motivación), se puede afirmar que, en líneas generales, la decisión de iniciar la EDU se basa en motivaciones que

no tienen un registro de interpelación institucional desde proyectos o acciones definidas en ese nivel.

Desde la perspectiva que propone Chevallard (2012), introducida en el marco teórico, la adhesión colectiva y consensuada a proyectos institucionales de formación profesional es muy importante en la medida que, desde allí, es posible construir problemas didácticos significativos y discutir los saberes y los sentidos que tendrán para los estudiantes; además, agregamos nosotros, de promover motivaciones intrínsecas. Algunos datos de interés para profundizar la discusión de esta cuestión los obtuvimos a partir del Taller 3, un espacio curricular de la EDU que se desarrolla casi al finalizar la carrera y que se orienta al trabajo colaborativo para la revisión de prácticas de enseñanza y el rediseño de propuestas de unidades didácticas, mismas que se elaboran a partir de ideas que los tutores aportan desde el campo actual de la didáctica de las ciencias naturales. Previo al taller se habilita un foro para que los docentes expresen sus motivaciones para cursarlo y también los problemas concretos de la tarea de enseñanza que quisieran abordar en él. El análisis preliminar de los textos producidos por los 15 docentes entrevistados para este estudio dio como resultado lo siguiente: siete intervenciones pueden resumirse en “problemas para enseñar la teoría y que los estudiantes integren los conocimientos a nuevas situaciones” y otras siete intervenciones sobre “cómo contextualizar la enseñanza y hacerla más compleja junto a otras disciplinas para que los estudiantes puedan darle sentido”. También se mencionan otros problemas, pero con una frecuencia menor.

El sentido que los docentes brindan a su enseñanza, así como la pretensión de que sus estudiantes la integren de manera significativa marca un ámbito de preocupaciones que aparece —quizás tardíamente— en el horizonte de los procesos de desarrollo de sus identidades docentes, a partir de las trayectorias profesionales que llevan a cabo en

la EDU. Ese tipo de preocupaciones podría institucionalizarse, por ejemplo, en espacios como las comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001; Loroño y Olea, 2012; Miranda y Tirado, 2012; Bahamonde *et al.*, 2014), que podrían ser útiles para promover motivaciones intrínsecas y construir visiones consensuadas y comprometidas respecto de los problemas que los docentes deben resolver para lograr una enseñanza apegada a un proyecto y que considere los procesos y sentidos que les van otorgando los estudiantes. Así, además de los intereses relacionados con el reposicionamiento en el campo profesional y los surgidos por los modelajes a partir de las relaciones de contigüidad, las motivaciones intrínsecas, cultivadas en esos espacios, colaborarían en el pasaje de las preocupaciones individuales a las colectivas.

Por fuera de estos contextos colectivos, las motivaciones personales referidas a los problemas sobre la enseñanza que identifican los docentes —y que los mueven a capacitarse— pueden tener impacto en el desarrollo de sus identidades profesionales (saber más, por ejemplo, sobre disciplinas que están fuera de sus campos profesionales, aumentar su autoestima profesional, reformular aspectos metodológicos de la enseñanza que imparten de acuerdo a nuevos modelos didácticos, incorporar nuevas estrategias para el uso de la tecnología, etc.); y percibirse luego en otro estado identitario más satisfactorio (Gohier *et al.*, 2001), pero estos procesos podrían tener poca o nula influencia en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y en el logro de los objetivos de los proyectos de formación profesional. Ahora bien, y desde la perspectiva multinivel de análisis de las

trayectorias profesionales, la posibilidad de desarrollo de motivaciones intrínsecas en espacios como las comunidades de aprendizaje se vería afectada a nivel institucional debido a que la mayoría de los docentes posee dedicaciones simples que podrían condicionar su participación en estas comunidades.

Es importante diferenciar este tipo de iniciativas en cuanto a la naturaleza de la gestión institucional y la posibilidad de promover motivaciones intrínsecas, respecto de otras que se desarrollan en contextos de fuertes condicionamientos macroestructurales que también inciden sobre las motivaciones para la formación docente universitaria, como las políticas emanadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior a partir del proceso de Bolonia (Lobato y Ezkurra, 2010). Cabe decir que los objetivos de estas políticas han sido centro de fuertes controversias, principalmente por la adecuación y el carácter utilitarista de la enseñanza universitaria a las necesidades del mercado (Bianchetti, 2016).

Por último, y en el ámbito de las carreras de formación en docencia universitaria, como la EDU, sería de interés abordar el análisis y la discusión sobre las motivaciones de los docentes que las cursan. Encuadrar esas motivaciones en diferentes perspectivas teóricas durante el desarrollo del posgrado podría tener connotaciones positivas en el devenir de la construcción de sus identidades profesionales docentes e influir sobre temas relevantes, por ejemplo, desde el análisis de las motivaciones intrínsecas, sobre las visiones que los docentes tienen respecto del ingreso y la no continuidad de los estudiantes en la universidad (Ayuso *et al.*, 2021).



## REFERENCIAS

- ANADÓN, Marta y Eduardo Lozano (2012), “Un dispositivo de análisis y reelaboración de la práctica profesional”, en Cláudio P. Nunes (ed.), *Didáctica e formação e professores*, Unijuí (Brasil), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, en: <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3482> (consulta: 11 de mayo de 2021).
- AYUSO, Bibiana, Cecilia Ferrarino y Claudia Garelik (2021), “La no continuidad de los estudiantes en la universidad desde la perspectiva de los docentes”, *Campo Universitario*, vol. 2, núm. 4, en: <http://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/52> (consulta: 6 de agosto de 2021).
- BAHAMONDE, Nora, Eduardo Lozano y Pamela Diaco (2014), “Una comunidad de aprendizaje para pensar la enseñanza de las ciencias en el ámbito de la universidad”, ponencia presentada en las XI Jornadas Nacionales y VI Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, General Roca, 9-11 de octubre de 2014, en: <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/4589> (consulta: 11 de mayo de 2021).
- BIANCHETTI, Lucidio (2016), *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*, Buenos Aires, CLACSO.
- BIGGS, John (2000), *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, The Society for Research in Higher Education/Open University Press.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2002), *Proyecto sobre desarrollo social y equidad en América Latina y el Caribe, Fase I GER/99/S114*, Santiago de Chile, CEPAL, en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6032/S028552\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6032/S028552_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (consulta: 11 de mayo de 2021).
- CHARLOT, Bernard (2008), *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*, Montevideo, Trilce.
- CHEVALLARD, Yves (2012), “¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación ‘como capricho y miniatura’”, ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires, 30 de septiembre al 2 de octubre de 2010.
- EZCURRA, Ana María (2019), “Educación superior: una masificación que incluye y desigual”, en Ana María Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 21-52.
- FEIXAS i Condom, Mónica (2004), “La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios”, *Educator*, núm. 33, pp. 31-59, en: <https://ddd.uab.cat/record/1160> (consulta: 5 de mayo de 2021).
- GARCÍA Molina, Daniel y Richard Ordóñez Ordóñez (2015), “Motivaciones para la elección de la carrera de docencia universitaria en posgrados de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Tres de Febrero de la Ciudad de Buenos Aires y de la Universidad Tecnológica Equinoccial de la ciudad de Quito”, ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales, julio de 2017.
- GARCÍA Salord, Susana (2001), “Las trayectorias académicas: de la universidad a la heterogeneidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 15-31.
- GEWERE, Adriana (2001), “Identidad profesional y trayectoria en la universidad”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-15, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203> (consulta: 5 de mayo de 2021).
- GOHIER, Christiane, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoit Charbonneau y Jacques Chevrier (2001), “La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif”, *Revue des Sciences de l’Éducation*, vol. 27, núm. 1, pp. 3-32. DOI: <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- LATTUADA, Mario (2017), “Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto”, *Debate Universitario*, vol. 5, núm. 10, pp. 100-113, en: <http://hdl.handle.net/11336/72118> (consulta: 11 de mayo de 2021).
- LOBATO, Clemente y Alba Madinabeitia Ezkurra (2010), “Determinantes motivacionales en el profesorado universitario ante la formación para la innovación”, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, 13 al 15 de septiembre de 2010, en: <https://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20>

- IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1162\_Lobato.pdf (consulta: 11 de mayo de 2021).
- LOROÑO, Maite y María José Olea (2012), “Universidad y comunidades de aprendizaje: aprendiendo de una relación. El caso del País Vasco”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 19, pp. 87-105, en: <http://hdl.handle.net/10486/9288> (consulta: 11 de mayo de 2021).
- LOZANO, Eduardo y Victoria Zanon (2012), “Savoir enseigner a l’université: un enjeu a caractère pédagogique”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Pédagogie Universitaire. Quelle universitaire par demain, Quebec, 14-18 de mayo 2012, en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/3654> (consulta: 11 de mayo de 2021).
- LOZANO, Eduardo, María Elena Ruiz y Pablo Carranza (2013), “Trayectorias personales e identidades profesionales: ingenieros y licenciados copan el nivel medio”, *Cuadernos de Educación*, vol. 11, núm. 11, pp. 1-13, en: <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/3478> (consulta: 11 de mayo de 2021).
- LOZANO, Eduardo, Tamara Gibelli, Claudia Garelik, Soledad Vercellino y Cecilia Ferrarino (2020), “Trayectorias de formación en una especialización en docencia universitaria”, ponencia presentada en las III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, junio de 2020, en: <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/4911> (consulta: 11 de mayo de 2021).
- MARQUINA, Mónica, José Yuni y Mariela Ferreiro (2017), “Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: hacia una tipología”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 25. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2466>
- MARTÍN-Gutiérrez, Ángela, Jesús Conde-Jiménez y Cristina Mayor-Ruiz (2014), “La identidad profesional docente del profesorado novel universitario”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 4, pp. 141-160. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- MIRANDA, Alejandro y Felipe Tirado (2012), “Las nuevas universidades: el fenómeno de comunidades de aprendizaje en línea”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 41, núm. 164, pp. 9-33, en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602012000400001&lng=es&tln g=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000400001&lng=es&tln g=es) (consulta: 12 de mayo de 2021).
- NICASTRO, Sandra y María B. Greco (2009), *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens.
- TAYLOR, Peter (2014), “Contemporary Qualitative Research: Toward an integral research perspective”, en Norman Lederman y Sandra Abell (eds.), *Handbook of Research on Science Education*, vol. 1, Nueva York, Routledge, pp. 38-54.
- VERCELLINO, Soledad, Tatiana Gibelli y Eduardo Lozano (2021), “Fundamentos metodológicos de la construcción de perfiles docentes universitarios”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 1, e087. DOI: <https://doi.org/10.24215/18537863e087>
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.