



Vicerrectoría Académica  
Instituto de Gestión de la Calidad Académica

Co-creando Excelencia 



<http://revistas.uned.ac.cr./index.php/revistacalidad>

Correo electrónico: [revistacalidad@uned.ac.cr](mailto:revistacalidad@uned.ac.cr)

---

## Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina

### Contributions of graduate programs evaluation and accreditation processes to the development of teaching function in Argentina

**Sebastián M. Rinaldi<sup>1</sup>**

[smrinaldi@ucema.edu.ar](mailto:smrinaldi@ucema.edu.ar)

Universidad del CEMA, Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina, Argentina

[DOI: http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975](http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975)

Volumen 13, Número 1

30 de mayo de 2022

pp. 164 – 188

Recibido: 17 de enero de 2022

Aprobado: 5 de abril de 2022

---

<sup>1</sup> Director del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa de la Universidad del CEMA. Mg. en Currículum y Esp. en Didáctica y Currículum (UNLZ). Lic. en Ciencia Política (UNLaM). Profesor en Ciencia Política (Instituto Superior Granaderos). Docente de la UNLaM y la Universidad del CEMA.   
<https://orcid.org/0000-0002-9472-1508>.

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

## Resumen

En este trabajo se analizan los aportes de los procesos de evaluación y acreditación universitaria de carreras de posgrado en Argentina al desarrollo de la función docente. Para tal fin, se examinan los informes emitidos por los comités de pares evaluadores de carreras en funcionamiento de las áreas de ciencias políticas y relaciones internacionales, acreditadas durante el período 2019-21, para determinar si de ellos emanan observaciones que permitan consolidar y mejorar las prácticas de enseñanza. Como conclusión, se advierte que los procesos coordinados por el organismo acreditador están orientados a relevar la pertinencia de los antecedentes profesionales del cuerpo académico con las tareas asignadas y los logros alcanzados por los estudiantes. Resultaron como temas secundarios la formación continua de docentes y las estrategias didácticas.

**Palabras clave:** función docente; evaluación; acreditación; carreras de posgrado; universidad.

## Abstract

In this paper, the contributions of university evaluation and accreditation processes of graduate programs in Argentina to the development of the teaching function are analysed. For this purpose, the reports issued by the peer evaluating committees of running graduate programs in political science and international relations fields, accredited during 2019-21 period, are examined to determine if they show observations that will allow to consolidate and improve the current teaching practices. To conclude, it is noted that the processes coordinated by the accreditation board are aimed at collecting the relevance of the professional background of the academic body with the assigned tasks and the students' achievements, resulting in the continuous training of teachers and teaching strategies secondary issues.

**Keywords:** teaching function – evaluation – accreditation – graduate programs – university.

La función docente en el sistema universitario argentino es un tema ampliamente tratado en la bibliografía reciente, en especial, lo referido a la promoción de estrategias didácticas situadas en contexto y la relevancia de impulsar experiencias de innovación tecnopedagógica (Borgobello, Majul & De Seta, 2019; Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2020; Cesarini & Mórtola, 2018; Ladaga & Naranja, 2016; Pierella, 2017; Rinaldi, Durand & Salas, 2021; Walker, 2016).

Por el contrario, al revisar la literatura, se aprecia que ha sido infrecuente el abordaje del ejercicio de la docencia en relación con el aseguramiento de la calidad educativa. Las exiguas producciones se concentran sobre los procedimientos y los resultados de evaluación de la enseñanza propios de las universidades (Fernández Lamarra & Cópola, 2013; García de Fanelli & Moguillansky, 2014; Seivane & Brenlla, 2021), por sobre el vínculo de estas políticas

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

internas con los procesos de evaluación y acreditación. Allí, reside el interés del presente trabajo.

En el sistema universitario del país no es un requisito contar con capacitación pedagógica formal para el ejercicio de la docencia. Dicho aspecto es exigible en los demás niveles de la enseñanza. Si bien, durante la última década, varias universidades de gestión pública y privada han incorporado a su oferta trayectos de formación docente oficiales y no oficiales orientados principalmente a fortalecer las habilidades de sus cuerpos académicos, en la práctica la docencia sigue siendo ejercida mayormente por expertos que, entre un cúmulo de actividades profesionales, destinan tiempo a la enseñanza superior. Prueba de ello, consiste en que, para el año 2019, apenas un 11 % de los docentes universitarios del país tenía dedicación exclusiva en una casa de altos estudios (SPU, 2020). Se trata de un porcentaje muy bajo en comparación con lo que sucede en otras latitudes de la región, tal como en los casos de Chile o Brasil. En este último, por ejemplo, existen universidades que registran porcentajes superiores al 75 % de profesores con dedicación máxima (Ministerio de Educación de Brasil, 2016).

La situación se profundiza a nivel de posgrado donde la función docente, en conjunto con las diferentes estrategias institucionales, resulta vital para afrontar desafíos claves como la deserción, el rezago en la entrega de las tesis, la necesaria actualización permanente del currículum formal y real que -en ocasiones, es decisiva para atraer nuevos estudiantes- el desarrollo de alternativas pedagógicas al modelo de clase magistral, la reducción del cursado presencial para estudiantes con una alta carga laboral, entre otras.

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

Se supone que la revisión de las prácticas de enseñanza y las políticas de formación continua evidencian los esfuerzos institucionales por profundizar la calidad de las propuestas educativas. Ahora bien, cabe preguntarse, ¿el organismo acreditador nacional otorga un lugar preponderante a la función docente en los procesos que promueve? ¿Se advierten en las instancias de evaluación de la calidad señalamientos o recomendaciones centrados en la mejora de la mencionada función? En definitiva, ¿sirve la evaluación por pares para examinar y accionar sobre la actuación del cuerpo de enseñantes?

Dados estos planteos, en este trabajo, se indaga sobre cuáles son las contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación universitaria al desarrollo de la docencia universitaria en el contexto nacional, con foco en carreras de ciencias políticas y relaciones internacionales del nivel de posgrado, campos en los que se ya han desarrollado trabajos previos sobre su enseñanza (Rinaldi, 2018; 2017; 2015) y en los que interesa profundizar aspectos de la función docente, debido al predominio histórico de un modelo pedagógico basado en clases magistrales como principal estrategia didáctica (Bulcourn, 2008; Garza, 2008). La elaboración del artículo, en el que se realiza una investigación de tipo cualitativa y bibliográfica, se da en el marco del proyecto titulado “La docencia universitaria ante los procesos de aseguramiento de la calidad educativa”, desarrollado en la Universidad del CEMA.

### **La docencia de posgrado en Argentina**

El nivel de posgrado en Argentina ha tenido un escaso desarrollo hasta el último tercio del siglo XX, cuando se inició un proceso de masificación y heterogeneización de la matrícula universitaria en coincidencia con el incremento de la cantidad de casas de altos estudios y, lógicamente, de las propuestas de formación. Hasta el surgimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria-CONEAU, junto con la organización del sistema

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

universitario en Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior-CPRES, producto de la sanción de la Ley de Educación Superior N.º 24.521/95-LES, el subsistema educativo de posgrado se había caracterizado por tener un crecimiento caótico, una marcada superposición de ofertas y una incipiente identificación de las prioridades estratégicas regionales o locales (Araujo & Walker, 2020; Barsky & Dávila, 2012; Escudero & Salto, 2019).

A partir de la implementación de la LES, se vislumbra un ordenamiento que contribuye a reducir lentamente el aumento desmedido de posgrados sobre la base de estándares mínimos que las universidades deben cumplir en la presentación y el dictado de sus carreras, lo que conduce a cierta uniformización de los ciclos formativos, sin que esto implique la pérdida de la identidad propia de las propuestas de cada institución. Así, mientras que en el período 1994-2007 el sistema universitario argentino tiene un incremento de las ofertas de posgrado superior al 235 %, pasó de 792 a 2657 carreras totales acreditadas por la CONEAU (Fernández Lamarra, 2010, p. 59), entre 2007 y 2021 apenas se incrementa en un 44 % y se registró en la actualidad un total de 3841 carreras de especialización, maestría y doctorado (CONEAU, 2021, p. 405).

En este contexto, la docencia en el nivel de posgrado se erige y adquiere sus propios rasgos y lógicas. Primeramente, respecto de la formación académica, cuando se inician los procesos de evaluación y acreditación universitaria ante la CONEAU, la cantidad de profesores con titulación igual o superior a la que otorgan las carreras en la cuales dictan clases es muy inferior a la actual. Esto se debe a que en este período no es un requisito demostrar determinada titulación hasta su incorporación a las resoluciones de estándares. Hoy, y de la lectura asidua de resoluciones, se desprende que cada vez resulta menos frecuente que las

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

universidades informen profesores con méritos equivalentes para el ejercicio del rol sin la titulación correspondiente y necesaria para el desarrollo de la carrera académica.

Asimismo, en relación con las competencias no solo en el contexto nacional, sino también en el regional, durante la última década los profesores del nivel de posgrado deben ir apropiándose de variadas estrategias y herramientas para el ejercicio de la docencia, que se torna cada vez más compleja. La diversidad y el volumen del estudiantado, en concordancia con la evidencia aportada por los diferentes estudios sobre los procesos cognitivos en esta etapa formativa (e. g. Bucheli, 2015; Cuadrado & Lobatón, 2018; Ekoto & Gaikwad, 2015; Izarra & Gutiérrez, 2011), reclaman nuevas formas de abordar los conocimientos que no se basan meramente en propuestas academicistas.

Resulta difícil, entonces, pensar el ejercicio reciente de la docencia en el nivel sin el uso apropiado de las tecnologías de la información y la comunicación, sin poner en práctica la función de tutoría en contextos de aula expandida o de educación a distancia, sin protagonizar procesos de curación o producción de contenidos, sin una actitud crítica e investigativa que fomente actividades más certeras de construcción del conocimiento y sin una adecuada integración de los procesos de planificación, implementación y evaluación de las experiencias educativas (Asinsten, 2013; Hernández Campillo, Carvajal Hernández, Legañoa Ferrá & Campillo Torres, 2021; Más, 2012; Olaizola & Peralta Mónaco, 2017, Rinaldi, Durand & Salas, 2021).

Otro aspecto fundamental, en cuanto al cuerpo académico de los posgrados, es el compromiso. Dicho concepto comenzó a cobrar fuerza a principios de siglo (Crosswell, 2006; Crosswell & Elliott 2001; 2004; Day, 2006; 2007). Se refería, indistintamente, al buen trabajo

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

docente a un componente de la ética profesional y a la pasión por enseñar. En el posgrado interesa, especialmente, la idea de compromiso docente por las relaciones que los profesores del nivel establecen con las instituciones.

Los estándares de los procesos de evaluación y acreditación de carreras requieren la participación del plantel de profesores en la gestión, la dirección de trabajos finales, los proyectos de investigación y en el desarrollo de actividades de transferencia y vinculación con el medio -según el tipo de carrera-, además del cumplimiento del rol frente a los cursos. Esto implica que, al menos, una parte significativa de los docentes se debe involucrar en el mediano y largo plazo en acciones y funciones que exceden a la enseñanza, por lo que se deben constituir en las carreras equipos relativamente estables.

Sin embargo, el compromiso institucional, que configura comunidad e identidad organizacional, en los términos que plantea Fernández (1994), entra en contradicción con la dedicación docente que predomina en gran parte del nivel. Esto se debe, en palabras de Fernández Lamarra y Cóppola (2013), a que la docencia universitaria es una de varias funciones de lo que se conoce como “profesión académica” (p. 108). Entienden los autores que todos los profesionales no pueden ejercer cada función posible dentro de la universidad, porque esto depende del perfil de la institución, de la dedicación, de la propia formación e interés del docente, de las modalidades de contratación de profesores, del tipo de gestión de la institución, de la modalidad de enseñanza y otros factores internos y externos, que influyen en el tipo y la variedad de responsabilidades asignadas.

Una cuestión adicional, insoslayable si se refiere a la docencia en el nivel de posgrado y al aseguramiento de la calidad, es la evaluación de la función docente. En Argentina, al igual

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

que en otros países de la región, predominan dos tipos de herramientas de evaluación: las realizadas por los alumnos a la finalización del curso y las realizadas por los jefes de cátedra o directores departamentales sobre los docentes bajo su responsabilidad. Con frecuencia, los instrumentos entrelazan el cumplimiento de cuestiones administrativas (puntualidad, presentación del programa, corrección en tiempo y forma) y actitudinales (respeto en el trato y compromiso con el proceso de enseñanza) con cuestiones didácticas, propias del acto educativo concreto.

No obstante, autores como García Valcárcel (2001), Tejedor (2012) y Vain (1998) señalan que el quehacer docente no se limita al hecho de estar en clase con los estudiantes, sino que hay tareas por desarrollar antes y después del acto didáctico: la planificación, la selección de contenidos, la elección y/o creación de materiales para la enseñanza, el diseño e implementación de los instrumentos de evaluación, el monitoreo o seguimiento de los aprendizajes. Aunque, habitualmente, algunas de estas actividades no son evaluadas ni por las propias instituciones ni en los procesos de evaluación y acreditación de la calidad, por lo que se pierde una gran oportunidad de acompañar y mejorar las prácticas de enseñanza.

### **Los procesos de acreditación de posgrado ante la CONEAU**

A partir de la sanción de la LES, se delimita el tipo de carreras que deben atravesar procesos de evaluación y acreditación de la calidad ante la CONEAU. Mientras que para las carreras de grado se define que solo se consideran aquellas que otorgan títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (por ejemplo, medicina, veterinaria, psicología, derecho, gran

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

parte de las ingenierías y todas aquellas carreras de las que se haya logrado definir los estándares correspondientes), se determina que las ofertas de posgrado deben evaluarse en su totalidad, sin distinciones disciplinarias.

El marco legal argentino (Resolución del Ministerio de Educación N.º160/11 y sus complementarias) reconoce tres tipos de titulaciones de posgrado:

- *Especializaciones*: cuyo objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones.
- *Maestrías*: se orientan a profundizar el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión, o artístico en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones. Las hay de dos tipos: a) profesionales, que apuntan al fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o un campo de aplicación profesional y b) académicas, vinculadas a la investigación y a la producción de conocimiento científico en un campo determinado.
- *Doctorados*, los cuales representan una instancia de formación para que los graduados logren aportes originales en un área de conocimiento.

Asimismo, los procedimientos de evaluación ante la CONEAU distinguen otras dos clases de carreras, según el momento en el que se produce su apertura:

- *Carreras nuevas*: aquellas que aún no se encuentran funcionando y dependen de una acreditación favorable para iniciar su dictado.
- *Carreras en funcionamiento*: aquellas que ya han iniciado su dictado.

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

Esta distinción determina el momento en el que las carreras deben presentarse a acreditar. Mientras que para las carreras nuevas existen dos ventanas al año (en los meses de abril y octubre) para realizar el envío de la presentación a través de la plataforma CONEAU GLOBAL. En el caso de las carreras en funcionamiento, se debe esperar a la convocatoria específica de cada área temática (ciencias sociales, ciencias humanísticas, ciencias básicas, ciencias aplicadas y ciencias de la salud), que ocurre con una frecuencia aproximada de 4-5 años.

Una diferencia adicional es el período de tiempo que debe pasar entre una acreditación y otra. Las carreras nuevas, que aprueban el proceso ante la CONEAU, reciben un dictamen que recomienda al Ministerio de Educación otorgar el reconocimiento oficial provisorio del título. Por dicha razón deben presentarse a la próxima convocatoria que se realice para las carreras de su tipo. En cambio, las carreras en funcionamiento pueden recibir una acreditación por 3 o 6 años, dependiendo esto fundamentalmente de si tienen o no egresados y del tenor de las observaciones que los comités de pares evaluadores hayan realizado. De igual modo, se puede estipular el seguimiento de compromisos, por lo que se puede requerir que las carreras realicen informes de las mejoras solicitadas en el período entre acreditaciones.

Respecto del proceso de acreditación de las carreras en funcionamiento, aquellas de las que requieren este trabajo, resulta ser muy claro. Luego de cada convocatoria, las universidades tienen una ventana de tiempo para informar a la CONEAU cuáles desean presentar a acreditación. Para ello, se debe realizar un trámite conocido como formalización, que permite al organismo conocer el volumen de carreras por evaluar. Una vez finalizada esa etapa, se procede a cargar documentación y completar un formulario en la plataforma CONEAU GLOBAL, el cual incluye información de la estructura de gestión, la infraestructura, los

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

---

alumnos, las actividades de investigación y extensión, los trabajos finales y, por supuesto, del cuerpo académico.

Terminada la carga en el período asignado (aproximadamente dos meses), se efectiviza el envío de la presentación. La CONEAU, meses más tarde, conforma comités de pares evaluadores por afinidad disciplinar y les asigna un conjunto de carreras. Al cabo de unos días de trabajo (que pueden incluir o no visitas institucionales, según el tipo de disciplina y las instalaciones o equipamientos que se quieran constatar), los pares emiten un informe en el que se recomienda o no la acreditación de cada carrera. Si la recomendación es favorable y los miembros de CONEAU no tienen alguna objeción, se elabora la resolución correspondiente.

Ahora bien, si resulta ser desfavorable, se da vista del informe a la universidad para que pueda elaborar una respuesta a todas las observaciones, ampliar y mejorar la presentación, o bien retirar la presentación. Consumada esta etapa de apenas unas semanas, se reenvía la información de la carrera. Los pares vuelven a analizar todo y pueden nuevamente recomendar o no la acreditación. En esta oportunidad, en el segundo caso, la universidad recibe una resolución que indica que la carrera no es acreditada, por lo que puede apelar a una tercera y última instancia conocida como recurso de reconsideración. Una no acreditación, en esta etapa final, significa que la carrera puede egresar sin inconvenientes al *stock* de alumnos vigente a la fecha, pero no puede seguir dictándose de ahí en más de manera oficial.

Frente al proceso descrito, resulta crucial realizar una presentación apropiada en la primera oportunidad, porque al pasar por todas estas instancias implica tiempo y desgaste

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

---

institucional de las áreas y las personas involucradas. Solo para dar un ejemplo: la reciente acreditación de la carrera de Abogacía de la Universidad del CEMA se inició a mediados del año 2018 y concluyó hace apenas unos meses, luego de recibir la respuesta favorable de la CONEAU con posterioridad al recurso de reconsideración.

### Metodología

Para la realización de este trabajo, se adoptó una estrategia cualitativa centrada en el análisis descriptivo de los componentes, que refieren a la función docente en cada uno de los informes emanados de la CONEAU, de carreras acreditadas de posgrado en funcionamiento de las áreas de ciencia política y relaciones internacionales para el período 2019-21.

La muestra está conformada por 54 informes de universidades de gestión privada y pública. Corresponde a correspondientes a 8 doctorados, 15 especializaciones y 31 maestrías, que se presentan a la 5.º convocatoria de carreras de posgrado emitida en el año 2018. Del conjunto de carreras analizadas, 51 se dictan de manera presencial y las restantes bajo la modalidad a distancia.

Los ejes de análisis, conforme al marco conceptual de la presente investigación y al instrumento utilizado por la CONEAU para la evaluación de las carreras, son los siguientes:

- Antecedentes en la docencia universitaria
- Capacitación docente
- Supervisión del desempeño docente
- Consolidación del plantel docente
- Prácticas de enseñanza

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

Para el abordaje de los datos se trabaja con la metodología de análisis temático (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006), la cual permite identificar términos claves en la documentación seleccionada. Al mismo tiempo, se pueden vincular con los conceptos fundamentales de la investigación.

### **Análisis de los resultados**

Una de las primeras apreciaciones que emerge del análisis de los informes de evaluación es el peso que se le otorga a los antecedentes docentes en el ámbito universitario. A grandes rasgos, los comités de pares juzgan que los planteles docentes reúnen la experiencia suficiente y adecuada para el dictado de las materias a cargo. Lógicamente, esto se trata de un estándar, por lo cual su incumplimiento impide otorgar la acreditación.

Asimismo, la gran mayoría de los docentes acreditan titulación equivalente o mayor al nivel en el cual se desempeñan. El cumplimiento de este requerimiento es especialmente destacable en el caso de los doctorados, donde 151 de los 173 docentes informados entre las 8 carreras declaran título máximo de doctor. Los pocos casos en los que esto no sucede son claramente aquellos que pueden considerarse como mérito equivalente, por lo cual se puede afirmar que la evaluación de los posgrados de ciencias políticas y relaciones internacionales refleja planteles altamente calificados en términos del recorrido académico y profesional acreditado.

Además, se destaca que en ninguna de las evaluaciones de carreras presenciales se hace referencia a la capacitación docente formal. Dicho aspecto se retoma en el punto 2.4 de cada ficha de currículum vitae que presentan los profesores. En otras palabras, no resulta prioritario en el proceso de evaluación si los docentes se encuentran capacitados en términos didácticos

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

para el ejercicio de las funciones a cargo. Se puede concluir que la idoneidad está claramente asociada al conocimiento disciplinar y no al pedagógico, cuando en realidad ambos aspectos forman parte del abanico de competencias requeridas para enseñar en el nivel (Valcázar Montenegro, 2019; Serna Rodríguez & Luna Serrano, 2011; Zabalza, 2013). En cambio, al revisar las únicas tres carreras cuya modalidad de dictado es a distancia, la cuestión resulta bien diferente.

Al llevarse a cabo la evaluación de carreras no presenciales, se exigen aspectos particulares que no son tenidos en cuenta en las otras ofertas. Esto no parece ser errado, porque cada modalidad tiene aspectos que deben ponderarse de manera diferente; sin embargo, cuando se trata de la función docente el tratamiento de las carreras a distancia es mucho más riguroso.

En la especialización y las dos maestrías analizadas se retoman en los informes las capacitaciones brindadas sobre los campus, el rol de los tutores, el uso de foros como herramienta asincrónica, la interacción mediante diversas herramientas tecnológicas, entre otras. La única observación sobre las estrategias de enseñanza recae sobre la necesidad de que en la Maestría en Geopolítica de la Universidad Maimónides se garanticen instancias de trabajo colaborativo en las aulas virtuales, que favorezcan el intercambio entre docentes y alumnos.

En este punto caben dos reflexiones. La primera es que, a los ojos de los pares evaluadores y de los estándares vigentes, la verificación de instancias de formación docente solo es relevante en la educación a distancia. La segunda se asocia la capacitación en el uso de estrategias de enseñanza para la virtualidad solo a una de las dos modalidades que reconoce

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

el sistema universitario argentino. Si bien vale aclarar que no es un requisito para el dictado de carreras presenciales la instrumentación de un LMS o de espacios de interacción sincrónica, dada la necesidad cada vez más imperiosa de innovar en los procesos de enseñanza -que darían cuenta de mejoras en la calidad de los procesos formativos-, resulta difícil imaginar que la presencialidad no incorpore herramientas digitales que fomenten cada vez más el desarrollo de ambientes híbridos, en especial en estos tiempos de aprendizajes continuos y ubicuos (García Aretio, 2020, p. 18).

La variedad de carreras, cuyos informes se analizan en este trabajo, también manifiesta la clara diferenciación de las trayectorias profesionales de los planteles docentes de doctorados y maestrías académicas, respecto de aquellos que se desempeñan en maestrías profesionales y especializaciones. Mientras que los primeros tienen una clara *expertise* asociada a la producción científica, los restantes se han desarrollado primordialmente como *practitioners*, lo cual acredita, en su mayoría, antecedentes en ámbitos no académicos. Además de estar en clara relación con el perfil de las carreras, esto remite a la noción de “profesión académica” (Fernández Lamarra & Cópola, 2013), la cual explica esos diversos modos de hacer docencia en la universidad en relación con los recorridos laborales de quienes ejercen la docencia.

Adicionalmente, un tema que cobra protagonismo en el análisis realizado es la supervisión del desempeño docente. En todas las carreras abordadas se menciona como principal estrategia la realización de encuestas de fin de curso y, en menor medida, el seguimiento personalizado de los directores. A priori, no abundan estrategias alternativas que permitan monitorear el desempeño de los profesores. Excepcionalmente, se registran menciones de reuniones periódicas con alumnos para indagar sobre el desarrollo de las materias -

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

mayormente en los casos de universidades privadas- y de una encuesta de finalización de carrera aplicada por la Dirección de una especialización de la Universidad Nacional de Cuyo.

Ahora bien, al identificar las apreciaciones de los pares evaluadores sobre la estabilidad de los planteles, se advierte que, en líneas generales, las carreras cuentan con cuerpos académicos consolidados. Esto quiere decir que es baja la participación de profesores en calidad de invitados, por lo que se asume que suelen ser docentes regulares en las carreras presentadas. Sin desmedro de la relevancia que puede tener para una carrera el hecho de contar eventualmente con profesionales expertos que puedan dar materias electivas o clases especiales, es una virtud de las carreras analizadas que sus planteles sean estables. No obstante, esa permanencia y vínculo con las instituciones no se traduce siempre en una máxima dedicación, porque se observan, indistintamente en las universidades de gestión privada y pública, casos en los que casi la totalidad del plantel trabaja con dedicación exclusiva -como el Doctorado en Ciencia Política de la Universidad Nacional de General San Martín, en el que 18 de 21 docentes tienen dedicación a tiempo completo- y otros en los que la proporción es muy pequeña -tal es la situación del Doctorado en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús, en la que solo 2 sobre 30 docentes totales tienen dedicación exclusiva.

Las bajas dedicaciones de los cuerpos académicos, si bien no afectan necesariamente al dictado de las asignaturas, sí redundan en un impacto significativo en otras tareas asociadas a la docencia (García de Fanelli & Moguillansky, 2014). Por ejemplo, en aquellas carreras de perfil académico que cuentan con pocos docentes a tiempo completo, los pares evaluadores culminan al realizar observaciones o compromisos relativos a la necesidad de incrementar la cantidad de proyectos de investigación, las producciones derivadas de estos o la cantidad de

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

docentes con antecedentes en dirección de tesis. Esto no sucede con las especializaciones y maestrías profesionales, porque las actividades de vinculación, que son analizadas en los informes, se evalúan en todos los casos como adecuadas y suficientes -aunque no es un aspecto retomado en la totalidad de los informes de las carreras con este perfil. En este último punto, vale decir que las actividades que se contemplan pueden ser de extensión, consultoría o transferencia, por lo que la duración en el tiempo puede ser mucho más acotada que un proyecto de investigación, que requiere un compromiso a mediano o largo plazo.

Asociado a esto, un punto absolutamente ignorado en los informes y que hace a la función docente, es la renovación y la ampliación de los planteles, especialmente, a partir de la incorporación de los graduados. El desarrollo de las formaciones de posgrado no solo debe apuntar a promover la capacitación de profesionales expertos en un área particular del conocimiento, sino también a formar las próximas generaciones de profesores -sin desconocer la relevancia de la formación pedagógica que no debe ser el eje central en las carreras, sino una política institucional transversal a toda su oferta del nivel.

Esa información consta en la presentación realizada, puesto que los docentes deben dar cuenta de las titulaciones obtenidas. No se retoma en los informes como un aspecto por destacar. Claro está, que no puede ser un estándar por cumplir, porque afecta la autonomía universitaria para determinar la composición de los cuerpos académicos, aunque sí debe subrayarse en aquellos casos que esto sucede como evidencia del *engagement* institucional y en encontrar incluso, tal como se señala en el trabajo de Mainera Molina y Cabrera Hernández (2020), una profesión que en algunos casos los egresados no imaginan en sus trayectorias laborales. De esta manera, se está poniendo de manifiesto la posibilidad de realizar una carrera docente dentro de cada institución, no solamente atada a la retribución

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

material, sino también a la simbólica (García de Fanelli, 2009) en relación con el desarrollo del sentido de pertenencia que puede experimentar cada graduado.

Por último, es menester referirse al examen que realizan los pares evaluadores de los programas analíticos de los cursos, en los que se pueden rastrear componentes que dan cuenta de las prácticas de enseñanza. Hay una diferencia tajante entre el análisis que deviene de las especializaciones y maestrías profesionales respecto de aquel realizado sobre los doctorados y maestrías académicas: en las primeras se aprecia, con frecuencia, una descripción pormenorizada del tipo de prácticas de enseñanza -en las aulas y extramuros- que se realizan en los cursos, mientras que en las carreras orientadas a la investigación no hay referencia alguna sobre el tipo de actividades desarrolladas.

El eje en las especializaciones y maestrías profesionales está puesto en el desarrollo de la técnica por sobre la producción científica, pero queda de manifiesto que las estrategias docentes no resultan tener peso alguno en la evaluación de la formación de carreras con perfil académico. Entonces, al revisar detalladamente los aspectos que la acreditación considera sobre la función docente en este tipo de carreras, se observa que interesan, principalmente, las capacidades para el dictado de clases y el acompañamiento en el desarrollo de los trabajos finales -que se verifican, a priori, en la calidad de aquellos que se adjuntan como muestra entre los anexos solicitados por la CONEAU. En otras palabras, la mirada está puesta en las condiciones iniciales y en los resultados alcanzados bajo el supuesto de que el proceso intermedio se explica por el vínculo entre ambos aspectos de la formación.

Al respecto, De Vries (2015, p. 167) identifica que no existe una relación directa entre los insumos y los productos de una carrera. En este sentido, y de acuerdo con el autor, se

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

sostiene también desde la elaboración de este trabajo que entre la existencia de condiciones iniciales favorables (en este caso, un cuerpo docente altamente calificado desde lo disciplinar) y de resultados óptimos (tesis elaboradas correctamente o de acuerdo con lo esperado en el marco de una comunidad discursiva disciplinar específica) no puede establecerse siempre una relación de tipo causal.

Una clara prueba de ello es lo que Fernández Fastuca y Wainerman (2015, p. 161) denominan “pedagogía de la indiferencia”, una práctica habitual en la cual “el director de tesis se encuentra virtualmente ausente, mientras el tesista experimenta una sensación de aislamiento para enfrentar los desafíos que le presenta la tesis”, porque muchas veces los docentes pueden tener extraordinarios antecedentes y sus tesis realizar tesis de excelencia sin el apoyo de quien debe tutorear su redacción.

De igual modo, los estudiantes pueden obtener altas calificaciones o lograr metas laborales y profesionales con reconocimiento sin atravesar experiencias formativas de alto impacto. Por eso, se considera fundamental que en la evaluación de la oferta universitaria se comiencen a considerar aspectos específicos de la implementación de la enseñanza, al menos, desde su planificación, en aras de que el aseguramiento externo de la calidad represente una instancia real para la promoción de mejores prácticas enseñanza, para lo cual la formación continua de los profesores resulta ser crucial.

### **Consideraciones finales**

A lo largo de este trabajo se sostiene la importancia de comprender las relaciones entre los procesos de aseguramiento externo de la calidad educativa y la función docente. Dicha problemática ha sido insuficientemente explorada hasta la fecha, aunque con un alto potencial

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

para pensar el impacto de la evaluación en la mejora de la enseñanza. Del análisis realizado, se desprende que la evaluación no se erige en todos los casos como una instancia para consolidar y mejorar el ejercicio docente, puesto que se realizan distinciones sobre la relevancia de la formación continua y las estrategias de enseñanza adoptadas, según el tipo y la modalidad de dictado de las carreras.

Como pocas veces en la historia del sistema universitario argentino, en los últimos dos años, se ha atestiguado el papel fundamental que tienen las buenas prácticas educativas para la continuidad pedagógica y la integración de estrategias didácticas con foco en el alumnado. Sin embargo, no ha habido a la fecha una transformación de los estándares ni de los procedimientos de acreditación que hagan de la función docente un tema de agenda, aun cuando desde el rol que ocupan los profesores como facilitadores de los aprendizajes se materializan todos los esfuerzos y las políticas institucionales.

En la validación de los sistemas institucionales de educación a distancia y en la evaluación externa de las instituciones, la CONEAU examina la función a la que se hace referencia, los modos en los que cada carrera traslada estos aspectos a la práctica resultan disímiles y es menester una mirada formativa y disciplinar, que permita que las presentaciones ante el organismo sean momentos para repensar la docencia.

La capacitación continua del cuerpo académico y la revisión de las prácticas de enseñanza no pueden limitarse a determinado tipo de carrera o modalidad de enseñanza, independientemente de que los docentes requieran diferentes competencias en cada caso. Es necesario que las propuestas educativas se encuentren en pie de igualdad ante los estándares y los procedimientos de evaluación, en cuanto a la relevancia que se otorga al

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

hecho de constituir planteles docentes, que reflexionen y trabajen sobre el acto educativo asiduamente.

Por lo tanto, resulta necesario desarrollar instrumentos de evaluación que permitan visualizar la trama establecida entre las condiciones, la planificación de los procesos formativos y los resultados de las carreras, porque solo así se puede garantizar la corresponsabilidad en el aseguramiento de la calidad educativa como tarea conjunta de las instituciones y la agencia acreditadora.

### Referencias

- Araujo, S., & Walker, V. (2020). El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. *Integración*, 9(1), 11-29.
- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2013(60), 97-113.
- Barsky, O., & Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, (5), 12-37.
- Borgobello, A., Majul, S., & De Seta, D. (2019). Análisis cualitativo de una propuesta pedagógica para la incorporación de entornos virtuales a la enseñanza universitaria en Argentina a partir de tres ejes: experiencia, rol docente y tiempo. *HAMUT'AY*, 6(3), 81-97.
- Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2020). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina. *Espacios en Blanco*, 1(30), 41-58.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Londres: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

---

Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en  
Argentina

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

- Bucheli, M. G. V. (2015). Estrategias andragógicas para estudiantes de posgrado a partir de procesos de mediación tecnológica. *Atenas*, 3(31), 45-54.
- Bulcourn, P. A. (2008). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la ciencia política en la Argentina. *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*, (13), 225-242.
- Cesarini, V., & Mórtoia, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas. En P. Pogré, A. De Gatica, A. García & G. Krichesky (Coord.), *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 85-106). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2021). *Posgrados acreditados de la República Argentina. Edición 2021*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.
- Crosswell, L., & Elliott, B. (2004, Diciembre). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Melbourne.
- Crosswell, L. & Elliott, R. (2001). Change at the chalkface: Investigating teacher commitment: The relationship between the professional and the personal in teachers lives. *Designing Educational Research: theories, Methods And Practices.*, 71-82.
- Cuadrado, A. M. M., & Lobatón, E. S. (2018). La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado. *Revista de Humanidades*, (33), 87-114.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional de docente y sus valores*. Madrid: Nacea.
- De Vries, W. (2015). Cuestiones críticas para la acreditación de la calidad en México. En E. Marúm & V. Rosario (Coord.), *La calidad del pregrado y posgrado. Una mirada iberoamericana* (pp. 157-170). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-CONACYT.

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

- Ekoto, C. E., & Gaikwad, P. (2015). The impact of andragogy on learning satisfaction of graduate students. *American Journal of Educational Research*, 3(11), 1378-1386.
- Escudero, M. C., & Salto, D. J. (2019). Más mercado, menos Estado: el financiamiento de los posgrados en Argentina. *Revista de Educación*, 1(29), 65-84.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles educativos*, 37(148), 156-171.
- Fernández Lamarra, N. (2010). Evolución de los posgrados universitarios en Argentina entre 2002 y 2007. En O. Barsky y M. Dávila (Coord.), *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación* (53-117). Buenos Aires: Teseo-Universidad de Belgrano.
- Fernández Lamarra, N., & Cópola, N. (2013). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires. En J. L. Almuiñas Rivero & J. Galarza López (Comp.), *La evaluación del desempeño del docente universitario* (pp. 11-28). Guayaquil: Universidad ECOTEC.
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30.
- García de Fanelli, A., & Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-18.
- García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES.
- García Valcárcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Campillo, T. R., Carvajal Hernández, B. M., Legañoa Ferrá, M. D. L. Á., & Campillo Torres, I. (2021). Retos y perspectivas de la curación de contenidos digitales en la formación continua de profesores universitarios. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 23-57.

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

- Izarra, K., & Gutiérrez, D. (2011). El aprendizaje del estudiante de postgrado desde la perspectiva andragógica. *Revista Ethos*, 3(1), 77-90.
- Ladaga, S. & Naranja, J. (2016). Estrategia didáctica para un aprendizaje significativo: plataforma Moodle y flipped classroom. En J. F. Durán Medina & I. Durán Valero (Coord.), *Tic actualizadas para una nueva docencia universitaria* (pp. 375-384). Madrid: Mc Graw Hill.
- Mairena Molina, E. M., & Cabrera Hernández, D. M. (2020). Trayectorias y experiencia didáctico-pedagógica de docentes en el posgrado. *Mendive Revista de Educación*, 18(3), 499-514.
- Marquís, C. (2009). Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. *Revista Argentina de Educación Superior*, (1), 36-56.
- Ministerio de Educación de Brasil (2016). *Censo de Educación Superior 2016. Principales Resultados*. Dirección de Estadísticas Educativas, Ministerio de Educación de Brasil.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de Carreras de Posgrado. Ministerio de Educación de la Nación.
- Olaizola, E., & Peralta Mónaco, M. (2017). Estrategias y desafíos del rol tutorial en una propuesta de posgrado a distancia internacional. In *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2017)*.
- Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-63.
- Rinaldi, S. (2018). Relaciones entre la educación experiencial en carreras de Ciencia Política y el campo laboral: un estudio del caso argentino. *Revista Res Non Verba*, 8(2), 141-158.
- Rinaldi, S. (2017). La enseñanza universitaria de la ciencia política: Un estado del arte sobre las investigaciones recientes. *Revista San Gregorio*, (19, julio-diciembre), 34-43.
- Rinaldi, S. (2015). La acreditación de posgrados en ciencia política en Argentina. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 6(2), 45-63.

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons

- Rinaldi, S., Durand, M. C. & Salas, E. (2021). Apuntes sobre la innovación educativa en el nivel universitario. *Serie Documentos de Trabajo UCEMA*, (794), 1-39.
- Secretaría de Políticas Universitaria (2020). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2018-2019*. Ministerio de Educación.
- Seivane, M. S., & Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la Calidad Docente Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46.
- Serna Rodríguez, A., & Luna Serrano, E. (2011). Valores y competencias para el ejercicio de la docencia de posgrado. *Sinéctica*, (37), 1-17
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Vain, P. D. (1998). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. *Serie Estudios de Evaluación Institucional Universitaria de CONEAU*, (4), 1-99.
- Valcazar Montenegro, E. E. (2019). Las competencias del docente de posgrado Un estudio comparativo en cuatro maestrías especializadas desde la percepción de los estudiantes. *Desde el Sur*, 11(1), 191-206.
- Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educar em Revista*, (57), 115-129.
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles educativos*, 38(153), 105-119.
- Zabala, M. A. (2013). *Competencias docentes del profesor universitario*. Ediciones. Bogotá: Narcea.

---

**Contribuciones de los procesos de evaluación y acreditación de posgrados al desarrollo de la función docente en Argentina**

Sebastián M. Rinaldi

DOI: <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v13i1.3975>



Artículo protegido por licencia Creative Commons