

**Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria<sup>1</sup>**  
**Plurality of knowledge in university teacher training**  
**Pluralidade de saberes na formação de professores universitários**

Nicolás Chiarino. ORCID: 0000-0002-4530-1777<sup>1</sup>  
Graciela Plachot. ORCID: 0000-0002-7951-9707<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Contacto: nchiarino@psico.edu.uy

<sup>2</sup> Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Contacto: gplachot@psico.edu.uy

**Resumen**

El objetivo del artículo es analizar y discutir la necesidad de concebir la formación docente universitaria desde una pluralidad de saberes. A partir de la integración de diversos desarrollos conceptuales sobre docencia universitaria, en diálogo con la concepción latinoamericana de universidad, se propone una serie de dimensiones relevantes para pensar la docencia y la formación universitaria (ético-política, crítico-reflexiva, dialógico-generativa, pedagógico-didáctica, disciplinar-experiencial y sistémico-comunicacional). Se resalta la importancia de profundizar esta perspectiva en los diversos espacios y dispositivos formativos orientados a la profesionalización y la formación permanente del profesorado a nivel universitario.

**Palabras clave:** enseñanza universitaria, formación docente, profesionalización del rol docente

**Abstract**

The objective of the article is to analyze and discuss the need to conceive university teacher training from a plurality of knowledge. From the integration of various conceptual developments on university teaching, in dialogue with the Latin American university model, a series of relevant dimensions are proposed to think about university teaching and training (ethical-political, critical-reflexive, dialogical-generative, pedagogical-didactic, disciplinary-experiential and systemic-communicational). The importance of deepening this perspective in the various training spaces and devices, aimed at the professionalization and permanent training of teachers at the university level, is highlighted.

**Keywords:** university education, teacher training, professionalization of the teaching role.

**Resumo**

O objetivo do artigo é analisar e discutir a necessidade de se pensar a formação de professores universitários a partir de uma pluralidade de saberes. A partir da integração de diversos desenvolvimentos conceituais sobre o ensino universitário, em diálogo com o modelo universitário latino-americano, propõe-se uma série de dimensões relevantes para pensar o ensino e a formação universitária (ético-político, crítico-reflexivo, dialógico-generativo, pedagógico-didático, disciplinar-experiencial e sistémico-comunicacional). Ressalta-se a importância do aprofundamento dessa perspectiva nos diversos espaços e dispositivos de formação voltados à profissionalização e formação permanente de docentes de nível universitário.

**Palavras-chave:** formação universitária, formação de professores, profissionalização do papel docente.

---

<sup>1</sup> Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Fecha de recibido: 18-08-22

Fecha de aceptado: 21-04-23

## 1. Introducción<sup>2</sup>

A partir de una concepción latinoamericana de universidad, caracterizada por la democratización del saber, la calidad académica y el compromiso social (Arocena, 2014), abordamos la docencia universitaria considerando sus condiciones históricas, políticas, sociales y culturales (Edelstein, 2014).

Actualmente asistimos a una época desafiante para la universidad y para los docentes universitarios (Camilloni, 2018). Transitamos un contexto caracterizado por altos niveles de desigualdad y exclusión, transformaciones aceleradas producto de los desarrollos científicos y tecnológicos (Sacristán Romero, 2006), mutaciones subjetivas e intersubjetivas —nuevas formas de percibir el tiempo, los vínculos, la comunicación— (Araújo y Cardozo, 2016), situaciones disruptivas con efectos inéditos a escala global como la pandemia generada por covid-19 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022), por mencionar algunos acontecimientos.

De Souza Santos (2020) dirá que toda pandemia es de naturaleza discriminatoria, más difícil para algunos que para otros. El autor entiende que la pandemia de covid-19 agrava lo que ya existía al inscribirse en un contexto de crisis que hace más de 40 años se transitan. Sus huellas en lo educativo son hoy foco de investigación en nuestras prácticas docentes. En ello la adaptación, la reconfiguración, la innovación, lo heroico (resiliencia), la ecolalia (repetición) y el retiro se conformaron como posibles posiciones pedagógicas que permitieron dismantelar mandatos naturalizados y adormecidos, y activar en lo emergente de la emergencia oportunidades de reconfiguración postergadas e invisibilizadas (Plachot, 2021; Plachot, 2022a). Estos escenarios desafían el ejercicio del rol docente universitario para el abordaje de situaciones cada vez más complejas, diversas, inestables y disruptivas (Edelstein, 2014): implican formar para lo desconocido (Brovetto, 1994).

Las complejidades en que se desarrolla la tarea docente requieren de una profesionalización del rol docente (Rodríguez Zidán, 2004), el cual tiene sus particularidades. Souto (1996) señala la polivalencia de ser docente universitario asociada a una doble profesionalización, la formación disciplinar del campo específico y la formación del docente universitario. Esta profesionalización implica una formación práctica permanente, la cual según Gatti (2014) puede entenderse como un proceso de transformación y crecimiento, reconstrucción, reconocimiento, y no solamente como la adquisición de habilidades o destrezas y conocimientos técnicos. Se entrelazan saberes disciplinares con saberes pedagógicos específicos de la docencia universitaria.

En el cruce de estas circunstancias las docencias se interpelan en cada diseño curricular de las aulas. Desde lo innegociable de lo político imaginan y actúan escenas pedagógicas, didácticas y comunicacionales que requieren situarse en la numerosidad, en los grupos pequeños, en lo sincrónico, en lo asincrónico y lo presencial, en la diversidad de tránsitos de formación del estudiantado. Variabilidades por momentos silenciadas y homogeneizadas que requieren dismantelarse y visibilizarse al renovar las preguntas: ¿cuáles son los saberes que legitiman y sostienen las formas de ser y hacer docencia en lo universitario hoy?, ¿nos formamos como docentes en esos saberes?

---

<sup>2</sup> Este artículo retoma aportes de los proyectos de tesis doctorales en Psicología del Mag. Nicolás Chiarino (2020) y del proyecto de tesis doctoral en Educación de la Mag. Graciela Plachot (2022b).

## **2. Hacia una concepción plural de saberes en la formación docente universitaria**

El ecosistema universitario cambia a ritmos acelerados que no se condicen con los procesos formativos de los profesores. La concepción de enseñanza y la identidad del profesorado se modifican en sintonía con diversos procesos socioculturales y reformas curriculares. Se requiere que el profesorado viva y practique su docencia como una profesión especializada en la que pueda desarrollar una enseñanza-arte y ciencia que se traduce en una actividad de naturaleza compleja (Zabalza, 2009).

En este sentido, se propone reflexionar sobre la formación docente universitaria en el interjuego de una pluralidad de saberes, que proponemos organizar en las siguientes dimensiones: a) ético-política, b) crítico-reflexiva, c) dialógico-generativa, d) pedagógico-didáctica, e) disciplinar-experiencial y f) sistémico-comunicacional.

### **a) Dimensión ético-política**

Según Saramago (2010), la formación universitaria no debe restringirse a la formación instruccional, es indispensable incluir la formación en ciudadanía con valores democráticos como la libertad, la responsabilidad y la paz. Esta perspectiva, lejos de estar reducida al conocimiento disciplinar, implica la formación plena del ser humano (Ares Pons, 1994).

La dimensión ético-política atraviesa la práctica docente (Freire, 2006), ya que el ejercicio del rol supone un especial cuidado de sí mismo y de los otros —estudiantes, docentes, pacientes, grupos, comunidades, otros de interacción—. En esta misma dirección, Cullen (2004) destaca la relación entre lo ético y lo político, en la que la ética requiere exponer a la crítica racional y argumentativa las decisiones. Configura una definición del espacio público, de convivencia justa y respeto de los derechos humanos, de una ciudadanía responsable, participativa y la posibilidad de generar proyectos comunes y solidarios.

### **b) Dimensión crítico-reflexiva**

La dimensión crítico-reflexiva es sustantiva para el desarrollo de la tarea docente y la realidad universitaria. Según Ares Pons (1994), la reflexión crítica del conocimiento es un aspecto necesario para dar unidad y sentido a la universidad. Por otro lado, Saneugenio y Escontrela (2000) señalan la importancia de adoptar un modelo crítico-reflexivo para la formación de los docentes y el desarrollo curricular universitario.

Este posicionamiento va en la misma sintonía que la perspectiva de Freire (1985) sobre una educación problematizadora, en la que el saber no es unilateral, estanco, estable, sino que por el contrario es el resultado de un proceso interactivo, dialógico, participativo y coconstruido entre educador y educando. Asimismo, esta dimensión converge con los planteos de Morin (1999) respecto a la necesidad de aprender a problematizar y religar al momento de conocer. Problematizar en el sentido de cuestionar, criticar y elucidar los procesos de construcción del conocimiento, y religar asociado a la búsqueda y reconocimiento de la realidad como un proceso interactivo, complejo y dinámico.

## c) Dimensión dialógico-generativa

Consideramos que el docente universitario es un facilitador de diálogos generativos en contextos múltiples. La noción de *diálogo generativo* propuesta por Fried Schnitman (2010) considera a los procesos dialógicos desde un sentido recursivo, es decir, transformadores, generadores y emergentes de nuevos conocimientos, vínculos y realidades. Este marco epistemológico nos permite dialogar con la noción de *integralidad* en la docencia universitaria (Arocena et al., 2011), así como también con desarrollos conceptuales de diferentes áreas disciplinares.

De acuerdo con los quehaceres de la docencia universitaria, podríamos identificar cinco diálogos generativos para facilitar desde nuestro rol docente:

- diálogo entre actores y saberes. Implica un reconocimiento de diferentes acumulaciones de saber producidas en diversos contextos (académico, comunitario, otros) y generar condiciones para establecer un encuentro plural, habilitando lo novedoso, la construcción colectiva, la mutua afectación y la trama que configura una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2020);
- diálogo entre disciplinas. La realidad no está fragmentada en disciplinas o es indisciplinada (Tommasino y Rodríguez, 2010). El encuentro de disciplinas permite una comprensión más amplia y compleja, aunque incompleta, de la realidad (Follari, 2015);
- diálogo entre funciones universitarias. De acuerdo con la propuesta de Sutz (2011), podemos pensar este diálogo como un espacio de preguntas recíprocas entre las funciones universitarias. Las preguntas que cada función les hace a las demás permiten enriquecer y potenciar su desarrollo desde lo académico y social;
- diálogo entre teoría y práctica. Reflexionar teóricamente la práctica e interpelar la teoría desde la praxis son ejercicios constantes y necesarios para la formación. La práctica contribuye a dar significado a la teoría y la teoría interpela y guía a la práctica (Carrasco, 1989);
- diálogos en el aula. Entre docente y estudiante. Entre aprender y enseñar. Dinámicas recursivas que representan la esencia de un proceso transformador que consolida el carácter pedagógico del espacio formativo (Freire, 2006).

## d) Dimensión pedagógico-didáctica

Entendemos la pedagogía en el mismo sentido que plantea Mancovsky (2017), como un conjunto de experiencias y saberes que facilitan el encuentro y el acompañamiento hacia posibilidades reflexivas, formación y transformación de los sujetos involucrados. Por su parte, la didáctica universitaria se refiere a un recorte particular de la didáctica —disciplina orientada al desarrollo de teorías de enseñanza—, que se configura en interacción entre las características políticas, organizacionales y humanas de la institución y los problemas de la enseñanza comunes y propios de cada campo disciplinar (Collazo, 2006). Resaltamos en esta dirección la propuesta de Litwin (1997), quien plantea la noción de *configuraciones didácticas* como maneras particulares que despliegan los docentes para favorecer la construcción del conocimiento.

De acuerdo con Gatti (2010), existen tres modelos pedagógicos con diferentes énfasis: enseñanza, aprendizaje y formación. De los tres modelos mencionados concebimos la docencia universitaria a partir del modelo formativo, en el que el énfasis no está puesto ni en el docente, ni en el estudiante, ni en el saber: está puesto en las relaciones en esta tríada. La formación se da por medio de mediaciones (Ferry, 1997), por relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y su entorno (Charlot, 2000), que están atravesadas por experiencias subjetivas (Skliar y Larrosa, 2009).

Un componente ineludible de esta dimensión refiere a la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la docencia universitaria. Según Berardi (2007), las tecnologías condicionan fuertemente y/o determinan las formas de aprender de los sujetos en cada

momento histórico. Es importante reconocer que el desarrollo de la tecnología y especialmente de las TIC está generando impactos en las formas en que los sujetos aprenden y se relacionan con el saber (Corea y Lewkowicz, 2004). Aquí radica la importancia de realizar prácticas docentes enriquecidas por TIC, lo cual supone una alternativa para facilitar los aprendizajes en contextos de numerosidad (Maggio, 2012).

### **e) Dimensión disciplinar-experiencial**

Esta dimensión retoma los aportes de Tardif (2004), quien considera cuatro saberes en la tarea docente: disciplinarios, profesionales, e introduce dos categorías distintas a las que se señalaron de forma precedente, los saberes curriculares y los experienciales. Los saberes curriculares son aquellos discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes; pueden estar asociados al plan de estudios, a nominaciones de las guías curriculares o a otros aspectos que hacen a la dinámica, estructura o gramática institucional y que se ponen en juego en diversas situaciones pedagógicas. Finalmente, están los saberes experienciales o prácticos; estos se asocian con las experiencias de ejercicio profesional que el docente lleva al aula para interpelar, ilustrar, problematizar, discutir e interrogar con sus estudiantes.

Pensar lo disciplinar requiere profundizar en la singularidad que cada campo configura en los objetos de estudio desde sus lógicas epistémicas, tradiciones profesionales y educativas (Collazo, 2010). Becher (2001) habla de tribus académicas determinadas por rasgos culturales y sociales de los colectivos universitarios. Tribus que en la tensión disciplinar e interdisciplinar imprimen una naturaleza única a la relación que cada docencia establece con los saberes a enseñar.

El discurso docente integrará contenidos disciplinares y de su experiencia profesional e institucional. Pone a disposición del otro la mediación con los saberes contextualizados en prácticas profesionales y académicas que acercan los haceres de la profesión, con lo que activa la motivación en los estudiantes. Docencias que éticamente cuentan del hacer profesional y de sus prácticas.

Habitar esta dimensión permite situarse como sujetos agentes de lo institucional, acompañar inquietudes estudiantiles sin desvirtuar el sentido del aula. Estas docencias conectan con sus experiencias estudiantiles, sus saberes curriculares e institucionales ocupando lugares de asesoría educativa (Nicastro, 2008) en su disposición y posición pedagógica.

### **f) Dimensión sistémico-comunicacional**

Lo universitario se presenta como el nivel que menos lugar da a la dimensión personal del profesorado, distancia el saber y el ser en la enseñanza. Parecen quedar por fuera aspectos sustanciales como el sí mismo, expectativas, sentires y vivencias. Zabalza (2009) entiende que parte de la relación con los estudiantes e influencia se deriva precisamente de la forma de comunicarse y la relación con ellos. Entre estas cualidades el saber comunicar enmarca y delimita la expresión de las dimensiones puestas en discusión hasta el momento.

Entendemos la comunicación desde una perspectiva sistémica, como un proceso multidimensional, dinámico y complejo (Lampis, 2013). Este enfoque implica considerar las dinámicas comunicacionales en el aula como un conjunto integrado de relaciones que componen un *sistema extendido de comunicación* (SEC), en el que los mensajes tienen una territorialidad y una temporalidad que trascienden la comunicación diádica (Ricci, 1990).

Comunicar tendrá que ver con el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y actitudes que se expresan con las palabras y/o con el cuerpo (Ferrero y Martín, 2013). La comunicación

interpersonal permite a los sujetos dialogar en diferentes códigos y canales. En la comunicación oral los mensajes no solo son codificados por el uso de las palabras, sino que se acompañan por códigos de comunicación no verbal (CNV). El desarrollo de los códigos no verbales se puede presentar incluso de forma autónoma respecto a la oralidad (Velásquez Rodríguez, 2016).

El 93% de lo que comunicamos sucede en las interacciones no verbales (Mehrabian, 1971). Entre sus manifestaciones se encuentran la mirada, la expresión facial, el movimiento de brazos, manos y dedos, agrupados en lo que se conoce como kinésico. En complementariedad, la proxemia se relaciona con la distancia entre los interlocutores y ofrece valiosa información comunicacional. Velásquez Rodríguez (2016) también menciona las apariencias personales; esta es una dimensión muy permeable a prejuicios y estereotipos en su interpretación.

Es relevante poner a disposición del docente universitario pautas de actuación que mejoren sus interacciones comunicacionales (Gallego Arrufat, 2008). Su aprendizaje es parte de la autoformación, contenido del denominado conocimiento práctico implícito. La CNV en la enseñanza sobrepasa la complementariedad de lo verbal y tiene un valor relevante en las prácticas de enseñanza del docente que es necesario integrar en la formación didáctica del docente universitario (Malabrigo, 2018).

Los tiempos de distanciamiento social y aulas virtuales despertaron desde la ausencia la conciencia del docente de su cuerpo, su mirada y sus interacciones en el espacio que el aula presencial podría promover, y llevaron lo no verbal a su mínima y nula expresión (Montenegro, 2021).

Concebir la comunicación en el aula a partir de un enfoque sistémico nos conduce a la noción del clima de clase. Este corresponde a la percepción de aspectos sociales, afectivos e instructivos que se producen entre los participantes en un aula, y constituye una cualidad de organización y funcionamiento relativamente estable (Martínez Muñoz, 1996). La evidencia señala que existen múltiples efectos del clima de clase en variables educativas y psicológicas (Alonso-Tapia y Ruiz, 2022), lo que representa un campo de gran relevancia para la formación de los docentes universitarios.

### **3. Consideraciones finales**

Además de considerar aspectos contextuales, institucionales, profesionales y disciplinares vinculados a la docencia universitaria, subrayamos la importancia de considerar la complejidad y pluralidad de saberes que implica llevar adelante la docencia universitaria.

Integrar a la formación docente universitaria las dimensiones propuestas en procesos singulares y colectivos permite fortalecer, potenciar y revitalizar el sentido que tiene nuestro rol docente para la comunidad académica, educativa y social. Esta perspectiva habilita a generar una reflexión en el compromiso y la ética de las prácticas docentes.

Ser docente universitario implica reconocer esta diversidad, así como generar posibilidades de diálogo y articulación, pero también requiere construir una especificidad en determinados enfoques teóricos, estrategias metodológicas y ámbitos de abordaje, mediante un proceso de aprendizaje situado, desarrollo de funciones universitarias, actividad académica y experticia profesional. En el ejercicio profesional del rol cada docencia desarrollará la singularidad de su estilo personal-comunicacional situada en el momento de formación de los y las estudiantes, en diálogo con la tribu académica disciplinar de su servicio y la pertenencia institucional.

Las dimensiones discutidas se disputan los tiempos pedagógicos del aula en lo que las docencias logran decir y hacer. Decir relacionado con los contenidos de la comunicación verbal que componen el discurso que se pretende poner a circular a partir del enseñar. En esa construcción se juegan las valoraciones y creencias de lo imprescindible y pertinente para los discursos docentes universitarios. Hacer docente que evidencia un lugar de percepción y relación, un cómo mirar, desde qué lugar y en qué lugar dejar el cuerpo en la relación pedagógica.

Comprender lo complejo de las relaciones de saberes e interacciones verbales y no verbales en el aula demanda la pausa consciente y formativa en las docencias. Docencias dispuestas a descentrar los contenidos disciplinares de las asignaturas sin que se pierda la esencia del encuentro relacional de la formación universitaria. Docencias que se animan a transitar la mejora en sus estrategias didácticas y sus sentidos pedagógicos. Son docencias que pueden moverse y deconstruir posiciones legitimadas de distancias en un acompañamiento que habita y se cuestiona cada una de las dimensiones que componen su ser y hacer docente.

Todas estas dimensiones constituyen oportunidades y desafíos para pensar la formación docente universitaria. Parte de esta formación se desarrolla de forma situada en la práctica docente, muchas veces por imitación, sin lograr someterse a procesos reflexivos que interrumpen lo hegemónico instituido para dar lugar a la posibilidad de innovar.

Los procesos de virtualización de la enseñanza reabrieron el debate científico acerca de los saberes docentes. Algo de habitar la posición de ser noveles en las aulas de emergencia actualizó y reconfiguró las preguntas sobre las condiciones de relación pedagógica que se transitaban. Trascendida la emergencia, las aulas universitarias se transformaron en modelos híbridos, presenciales y virtuales, delimitando entornos pedagógicos diferenciados para la expresión de las dimensiones plurales en el rol docente.

Las diversificaciones curriculares y los momentos de formación del estudiante proponen escenas diferentes para las interacciones comunicacionales, en que lo verbal y lo no verbal adquieren una relevancia fundamental: cuerpo, gesto, mirada, pausa, participación y distancia. Las docencias nos debemos la reflexión y formación en los saberes de la comunicación verbal y no verbal desde la duda y la interpelación a los modelos tradicionales de lo universitario y los climas motivacionales que se promueven.

Como corolario, resaltamos la importancia de considerar la formación permanente universitaria en el interjuego de saberes desarrollados de forma situada, diversos escenarios de interacción donde se combinan aspectos disciplinares y profesionales con espacios de construcción colectiva institucional, junto a dispositivos de formación, actualización y reflexión de prácticas pedagógicas, en un contexto social, educativo y cultural en permanente transformación.

## Referencias bibliográficas

- Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- Araújo, A., y Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad: Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2). Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-70262016000200011&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000200011&lng=es&nrm=iso)
- Ares Pons, J. (1994). *¿Qué es una universidad?* Conferencia dictada en Facultad de Odontología, 9 de agosto de 1994. Recuperado de <https://jorge.ares.uy/public/documents/Universidad-y-sociedad/Que-es-una-Universidad-09bb1dbf9110ca044785cd996982af48.pdf>
- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 85-102. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92431880005>
- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E., y Romano, A. (2011). *Integralidad: Tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, n.º 1. Montevideo: Universidad de la República.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa: Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido*. Documentos de Trabajo n.º 4. Montevideo: Udelar. Recuperado de <http://dspaceudelar.org/>
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: Palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 10-23. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/158>
- Carrasco, J. C. (1989). Extensión, idea perenne y renovada. *Gaceta Universitaria*, 3(2). Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/113>
- Charlot, B. (2000). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Chiarino, N. (2020). *Estudio del clima motivacional de clase, rendimiento académico y permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial en Psicología: Un diálogo entre enfoques motivacionales y sistémicos*. Proyecto de tesis doctoral. Facultad de Psicología, Udelar.
- Collazo, M. (2006). *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. CSE, UR. Serie Temas de Enseñanza. Montevideo. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/Debates-teoI%CC%80%C2%81ricos-metodoloI%CC%80%C2%81gicos-y-poliI%CC%80%C2%81ticos-sobre-la-FD-universitaria-publicacioI%CC%80%C2%81nATT00009-Conflicto-de-codificacio%CC%81n-Unicode.pdf>
- Collazo, M. (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai*, 1 (1), 5-23. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9305/1/4-25-8-1-10-20170130.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de covid-19 en América Latina y el Caribe (LC/CRPD.4/3)*. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47922>
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (Traductor: Vasile, P.). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm01nn>
- Edelstein, G. (2014). ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1). Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>
- Ferrero, M., y Martín, M. (2013). *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?* Buenos Aires: Biblos.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: UBA.
- Follari, R. (2015). Acerca de la interdisciplina: Posibilidades y límites. *Interdisciplina I*, 1, 111-130.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fried Schnitman, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: Complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 7(1), 61-73. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.7.533.2010>
- Gallego Arrufat, M. J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-16. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://doi.org/10.35362/rie4612017>
- Gatti, E. (2010). *Una mirada pedagógica a la EAD*. Artículo Cátedra UNESCO/AUGM. Universidad de la República. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02>
- Gatti, E. (2014). La formación docente como eje ideológico de las políticas educativas: Formación permanente vs. capacitación continua. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 61-68. Recuperado de [http://www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1\\_a05.pdf](http://www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a05.pdf)
- Lampis, M. (2013). *Tratado de semiótica sistémica*. Sevilla: Alfar.

- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Malabrigo, B. (2018). La comunicación no verbal en el proceso de la enseñanza universitaria. *Helios*, 2(1). Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/725/707>
- Mancovsky, V. (2017). Por una pedagogía de “Los Inicios”. En *Congresos CLABES*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1558>
- Martínez Muñoz, M. (1996). *La orientación del clima de aula: Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mehrabian, A. (1971). *Nonverbal communication*. Routledge, Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351308724>
- Montenegro. (2021). Procesos comunicativos sincrónicos y asincrónicos: Un estudio de caso de educación superior en tiempos de pandemia. *Revista Científica en Ciencias Sociales*, 12, 7-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8270521.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-Santillana.
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073011>
- Plachot González, G. B. (2021). Comunicación y docencia en la universidad doméstica-covid19: ¿Adaptación o reconfiguración? *Revista Guatemalteca de Educación Superior*, 4(2), 77-89. <https://doi.org/10.46954/revistages.v4i2.64>
- Plachot González, G. B. (2022a). Movimientos en las posiciones docentes universitarias en tiempos de pandemia. *Revista Guatemalteca de Educación Superior. Escuela de Estudios de Posgrado*, (5)2. Recuperado de <https://www.revistages.com>
- Plachot, G. (2022b). *Comunicación no verbal docente en las aulas de ingreso en la Udelar*. Guatemala: Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades en la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Ricci, C. (1990). La naturaleza multidimensional de la comunicación. En Selvini Palazzoli, M. et al. *Al frente de la organización*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Zidán, E. (2004). *Reforma de la educación superior en América Latina: Algunas reflexiones sobre calidad de la enseñanza universitaria, formación del profesorado y las reformas institucionales actuales a partir del análisis del debate en la universidad uruguaya*. Universidad de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/>
- Sacristán Romero, F. (2006). Marco actual de la educación a distancia. *Revista Espacio Académico*, 4(16). Recuperado de [http://www.rp-bahia.com.br/revista/marco\\_actual\\_de\\_la\\_educacion\\_a\\_distancia.pdf](http://www.rp-bahia.com.br/revista/marco_actual_de_la_educacion_a_distancia.pdf)
- Saneugenio, A., y Escontrela, R. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: Sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria*, 1(1), 11-39. Recuperado de <http://www.ucv.ve>
- Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid: Editorial Complutense Madrid.
- Skliar, C., y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Souto, M. (1996). *La formación del docente universitario*. Pedagogía Universitaria, Cátedra UNESCO, Universidad de la República, Montevideo. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/>
- Sutz, J. (2011). *La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas*. En Arocena, R. et al., *Integralidad: Tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1 (pp. 44-60). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tommasino, H., y Rodríguez, N. (2010). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos*. Comisión Sectorial de Extensión y

Actividades en el Medio, Integralidad, Tensiones y Perspectivas, Cuaderno de Extensión n.º 1.

Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/>

Velásquez Rodríguez, C. (2016). *Comunicación, semiología del mensaje oculto*. Guatemala: Eco.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.

Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

## **Contribución de autoría**

1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

N. Chiarino: 1, 2, 3, 4, 5, 6

G. Plachot: 1, 3, 4, 6