

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. Artículo de Elda Margarita Monetti. *Praxis educativa*, Vol. 24, No 2; mayo - agosto 2020 - E - ISSN 2313-9334X. pp. 1-11. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240205>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria

The chair: a form of organization of the university teaching function

A cadeira: uma forma de organização da função de ensino universitário

Elda Margarita Monetti

Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur, Argentina

marga@criba.edu.ar

[ORCID 0000-0003-1780-2993](https://orcid.org/0000-0003-1780-2993)

Recibido: 2020-02-08 | **Revisado:** 2020-04-20 | **Aceptado:** 2020-04-30

Resumen

Las instituciones se orientan al cumplimiento de una función social y para ello se concretizan en una organización, con un espacio, un tiempo y mediante una distribución de responsabilidades y tareas. Por la historia y la tradición de la universidad argentina la función de docencia - que se realiza en la enseñanza - está asignada generalmente a la cátedra universitaria. Las cátedras se denominan en general con el nombre de la disciplina o área de conocimiento que se enseña, lo que pone en evidencia la importancia de esta función. Si bien este artículo recupera algunos resultados de nuestra investigación acerca de los estilos de enseñanza de la cátedra universitaria, esta forma de organización ya se presentaba como una noción relevante en estudios situados en el campo de la didáctica universitaria que habíamos desarrollado con anterioridad.

Los objetivos del presente trabajo son analizar los sentidos y significados atribuidos a la cátedra universitaria, así como presentar los aspectos institucionales y pedagógico – didácticos que la constituyen.

Palabras clave: cátedra universitaria; enseñanza universitaria; universidad; organización universitaria.

Abstract

Institutions aimed to a social function fulfillment. To do this the institutions are specified in an organization, with its space, its time and through a distribution of responsibilities and tasks. In Argentine history and tradition, teaching as a function is usually assigned to the university chair. Chairs are generally named after the subject or knowledge field that is taught, which highlights the importance of this function.

Although this article falls within the results of our research on the teaching styles of the university chair, this form of organization was already presented as a relevant notion in our previous studies located in the field of university didactics.

The objectives of this work are to analyze the senses and meanings attributed to the university chair, as well as to present the institutional and pedagogical – teaching aspects that constitute it.

Key words: university chair; university education; college; university organization.

Resumo

As instituições são orientadas para o cumprimento de uma função social e, para isso, são concretizadas em uma organização, com espaço, tempo e distribuição de responsabilidades e tarefas. Devido à história e tradição da universidade argentina, a função de ensino - que é realizada no ensino - é geralmente atribuída à cátedra da universidade. As cadeiras são geralmente chamadas pelo nome da disciplina ou área de conhecimento que está sendo ensinada, o que destaca a importância dessa função. Embora este artigo recupere alguns resultados de nossa pesquisa sobre os estilos de ensino da cátedra universitária, essa forma de organização já foi apresentada como uma noção relevante em estudos localizados no campo do ensino universitário que havíamos desenvolvido anteriormente.

Os objetivos deste trabalho são analisar os significados e significados atribuídos à cátedra universitária, bem como apresentar os aspectos institucionais e pedagógico-didáticos que a constituem.

Palavras-chave: cátedra universitária; ensino universitário; universidade; organização universitária

Nuestros saberes residen
intangiblemente en nuestra relación
con los otros.

(Van Manem, 2011)

Presentación

Las instituciones se orientan al cumplimiento de una función social y para ello se concretizan en una organización, con un espacio, un tiempo y mediante una distribución de responsabilidades y tareas.¹ Por la historia y la tradición de la universidad argentina la función de docencia —que se realiza en la enseñanza— está asignada, usualmente, a la cátedra universitaria. Las cátedras se denominan, en general, con el nombre de la disciplina o área de conocimiento que enseñan, lo que pone en evidencia la importancia de esta función.

Si bien este artículo recupera algunos resultados de nuestra investigación acerca de los estilos de enseñanza de la cátedra universitaria (Monetti, 2015), esta forma de organización —la cátedra— ya se presentaba como una noción relevante en estudios situados en el campo de la didáctica universitaria que habíamos desarrollado con anterioridad (Monetti, 2003a).

Los objetivos del presente trabajo buscan analizar los sentidos y significados atribuidos a la cátedra universitaria, así como presentar los aspectos institucionales y pedagógico-didácticos que la constituyen.

La cátedra: primeras aproximaciones teóricas

Junto con la facultad y el departamento, la cátedra responde a uno de los modos de organización académica históricamente predominantes en las universidades de Europa y América Latina y, en menor escala, en las universidades británicas y norteamericanas (Clark, 1983). Su aparición se remonta al siglo XIII en la Universidad de París, siendo una de las formas que se sostiene en el tiempo (Clark, 1983; Wittrock, 1996).

Etimológicamente, la palabra cátedra proviene del latín *cathedra*, silla, y del griego *kathedra*, asiento, de ella deriva la palabra catedral en el sentido de “trono del obispo o arzobispo” (Corominas y Pascual, 1984). El catedrático fue, en un principio, cierto derecho que se pagaba al prelado eclesiástico. En estas acepciones, se destaca la idea de lugar, y, ubicado en el terreno de la universidad, adiciona las de poder, prestigio y dignidad propias, igualmente, del ámbito religioso. Estas atribuciones están presentes en el reconocimiento social que tiene tanto dentro como fuera de la universidad el formar parte de una cátedra.

La cátedra es una unidad organizacional, producto de una división del trabajo basada en las disciplinas y las profesiones. Se ubica dentro de la organización universitaria, en una relación de igualdad con respecto a las otras cátedras y de relativa autonomía de los niveles operativos. Por ello, Clark (1983) afirma que están débilmente articuladas entre sí y son jerárquicamente planas.

Asimismo, hacen que predomine una organización académica “en términos de federación o coalición” (Clark, 1983, p. 41) antes que como un sistema burocrático.

Fernández (1990) plantean que la cátedra deriva de una tradición cultural universitaria, más que como un producto de la normativa vigente. En el estatuto de la universidad en estudioⁱⁱ, tampoco aparece nunca mencionada esta forma de organización. Sin embargo, la utilización del término por parte de algunos docentes entrevistados nos llevó a consultar la normativa que reglamenta las tareas diarias. En esta, encontramos que las menciones a la cátedra se refieren a una diversidad de aspectos institucionales, como la función docente, la creación de Institutos de Investigación, la designación de docentes y la conformación de comisiones de asesoramiento de diversos tipos, entre otros. El análisis devela que la cátedra es una forma de organización del trabajo académico que coexiste con la estructura explícita. En este sentido, constituye una forma de organización instituida, aunque no formalmente reconocida. Se podría pensar en una unidad institucional educativa. Como tal, es una formación cultural, simbólica e imaginaria (Enríquez, 1980), que regula el comportamiento de los docentes y estudiantes que la conforman.

En las expresiones tales como “la cátedra de microbiología” o “el profesor de la cátedra de microbiología” se revela otro de los significados atribuidos al término cátedra. En estos casos, se lo asimila a la materia del plan de estudios de una carrera señalando la materialización de grupos académicos en torno a un determinado cuerpo de saberes, como disciplinas o especialidades. Hay una relación recursiva entre cátedra y disciplina. La cátedra tiene sentido como unidad organizativa, en tanto hace referencia a una disciplina a enseñar y, al mismo tiempo, es la misma disciplina la que le da identidad a la cátedra. Desde esta perspectiva, la división del trabajo docente está íntimamente relacionada con el desarrollo y especialización de los saberes científicos, tecnológicos o profesionales, legitimados por la comunidad que los produce. Sin embargo, a partir de los casos estudiados, es posible pensar en cátedras que se constituyen de acuerdo a criterios pedagógico-curriculares más que disciplinares, en particular, en aquellas denominadas introductorias y ubicadas al inicio del plan de estudio de una carrera.

La cátedra y las funciones universitarias

En la mayoría de las universidades argentinas, la cátedra tiene como función básica la docencia (que se concreta en la enseñanza), la cual se puede complementar, dependiendo de las tradiciones académicas, con las funciones de investigación y de extensión.

La investigación y la enseñanza agrupan la mayor cantidad de actividades y esfuerzo. La intencionalidad de las acciones y el sentido que el equipo de docentes de una cátedra les asigna conducen a que ambas actividades se complementen, o pongan, articulen o ignoren. En este sentido, las relaciones que se establecen entre enseñanza e investigación son múltiples.ⁱⁱⁱ Pueden ser pensadas desde un extremo, como siendo totalmente independientes hasta serlo como actividades necesariamente complementarias. Los posicionamientos individuales, las tradiciones académicas, las prácticas profesionales, así como la fuerte presión que se ejerce sobre la academia para que

produzca conocimiento (desde los organismos de control extrauniversitarios) son factores que influyen en el desarrollo de actividades de investigación y en el tipo de relación que se establece entre investigación y enseñanza.

Las características de la función de extensión y la conformación de equipos que desarrollan esta función hacen que se produzca una re-jerarquización de la cátedra como unidad organizacional. Es decir, siguiendo a Pacheco (2004), en muchos casos los integrantes con menores responsabilidades dentro de la cátedra, como los ayudantes o jefes de trabajos prácticos, llevan adelante los proyectos de extensión, porque “quizás, su relación laboral con la universidad es de menor carga horaria y, por cuestiones de desarrollo de su profesión extra universitaria, conocen o interactúan más regularmente con agentes externos a la misma” (Pacheco, 2004, p. 29).

La cátedra y los docentes

La docencia universitaria es una tarea colectiva, en el sentido de que la enseñanza está a cargo de un grupo de docentes, que conforma el equipo docente de la cátedra. Las funciones y tareas se distribuyen entre sus miembros, con diferenciación de responsabilidades según el cargo asignado por la organización y la dedicación horaria.

Las cátedras varían en cuanto al equipo docente, en el número de personas que la integran, los cargos que ocupan, la duración en el tiempo y los modos de designación del personal. Otra de las características propias de la cátedra es la de estar compuesta por un conjunto de docentes organizados jerárquicamente. Así, cuando a los docentes se les pregunta sobre el tipo de actividades que realizan, surge invariablemente la referencia a su responsabilidad con respecto a las actividades que el cargo que ocupan les exige. Las decisiones últimas están en manos de los profesores titulares o “a cargo de la cátedra”, quienes establecen los lineamientos teóricos, epistemológicos y éticos, y supervisan las actividades del personal académico a su cargo. Del mismo modo, la normativa enuncia expresamente las responsabilidades diferenciales de los miembros. Por ende, la cátedra aparece conformando una estructura de cargos jerárquicos, entre los que se establecen relaciones de dependencia y de autoridad, cuya máxima responsabilidad es unipersonal —el profesor titular o a cargo—. El ingreso a la cátedra, la permanencia y el ascenso, así como los derechos y deberes están definidos en las reglamentaciones y en las prácticas instauradas. Los docentes describen su carrera académica dentro de la universidad con referencia a las cátedras a las que pertenecieron y a los cargos que fueron ocupando a partir de los concursos.

Siguiendo a Chiroleu (2002), el docente universitario pertenece a la profesión académica, la cual se caracteriza, en primer lugar, por su trabajo con el conocimiento experto que el docente produce y transmite o solamente transmite. En segundo lugar, el docente goza de una autonomía relativa en relación a las autoridades centrales y, en tercer término, comparte un contexto común de normas y valores con respecto al conocimiento y a las propias prácticas académicas.

El elevado grado de heterogeneidad es otra de las notas sobresalientes, la cual está presente de maneras diversas.^{iv} Se revela, principal aunque no exclusivamente, por la lealtad a la disciplina

en la que el docente se formó, más que a las instituciones a las que pertenece y que toma como campo de referencia en su labor cotidiana (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

La disciplina^v se convierte en el elemento en torno al cual el académico construye su identidad, conformando comunidades disciplinares. Es lo que Becher (2001) denominó tribus académicas, las cuales se diferencian unas de otras por sus tradiciones, conceptos, prácticas y procedimientos, es decir, por sus modos de investigar y producir conocimientos (Becher 2001; Kreber, 2009; Donald, 2009).

El docente universitario se forma para ejercer una profesión que, en principio, no incluye la docencia.^{vi} Se lo considera experto en su área de conocimiento (Martin, 2009). Lo habitual es que posea títulos de grado o posgrado universitario que acrediten su formación en una disciplina y que carezca de un título docente universitario. En este marco, construye el saber disciplinar a partir de su formación de grado y posgrado mientras que el saber didáctico, aquel que se refiere a la enseñanza y aprendizaje en la universidad, es, en general, un saber de carácter experiencial que se construye en el desempeño de su tarea como docente. Las relaciones que entabla con ambos saberes son diferentes y gozan de distinta valoración y reconocimiento. Mientras que el saber disciplinar es valorado por sí mismo, el saber didáctico lo es por su utilidad y necesidad para enseñar. Este último constituye un conocimiento práctico (Schön, 1992), un saber experiencial (Monetti, 2003a, 2003b).

La cátedra y los estudiantes

Los estudiantes que forman parte de la cátedra van cambiando por ciclo lectivo. Durante un período de tiempo (anual o cuatrimestral) cursan la unidad curricular o materia de la cual el equipo docente es responsable.

El estudiante universitario constituye un grupo social que, como tal, se configura en torno a la actividad específica de aprender saberes con el fin de transformarse en un profesional y, en algunos casos, luego en un académico experto en un área de conocimiento o actividad. Estudiar, en este marco, supone la posibilidad de convertirse en creador de cultura o en usuario y transmisor experto de una cultura creada por otros (Bourdieu y Passeron, 2003). El estudiante vive lo que proyecta ser; en este sentido, su tarea central es trabajar para su desaparición como estudiante. Esta situación paradójica da cuenta, por un lado, de que su estar en la universidad se juega en dos tiempos: un aquí y ahora simultáneamente con un ser-en-el futuro, un anticipar un futuro proyectado (Barnett, 2007). Por otro lado, Coulon (1993)^{vii} plantea que se es estudiante por un tiempo acotado de años o meses, lo que marca su provisionalidad como categoría social. En este sentido, es un grupo en perpetua renovación.

Aun cuando es posible identificar al estudiante universitario como perteneciente a un grupo social,^{viii} es necesario remarcar el carácter heterogéneo de este agrupamiento. La heterogeneidad está dada por diversos aspectos:

- *La diferencia de edades.* El estudiante pertenece a una amplia franja etaria que abarca desde el joven que recién terminó su educación secundaria hasta el adulto mayor. Sin embargo, un alto porcentaje de estudiantes se encuentra en lo que se denomina adolescencia tardía (Quiroga, 1998), cronológicamente ubicada entre los 18 y los 28 años. Esta amplitud en las edades no es solo un dato demográfico, sino que da cuenta de las diferencias en los intereses, actividades y proyectos de vida en los que los estudiantes universitarios están inmersos. Estas diferencias se mantienen aun cuando comparten la búsqueda de una nueva o diferente forma de insertarse en el mundo social al que pertenecen y creen que la universidad, como institución educativa, puede ayudarles a hacerlo.
- *La procedencia social y cultural.* Tradicionalmente, los estudiantes universitarios que accedían a la universidad eran jóvenes que pertenecían a la elite dominante. En cambio, actualmente, lo hacen además jóvenes, adultos mayores, mujeres, varones, padres o madres que pertenecen a todos los sectores sociales, así como personas con capacidades diferentes o individuos que pertenecen a las comunidades indígenas, entre otros. Esta heterogeneidad es un fenómeno reciente producto de la masificación de la matrícula universitaria (Rama, 2009) que comenzó en la década de 1980. Se caracteriza no solamente por el incremento en la cantidad de estudiantes que acceden a la universidad, sino por el incremento del peso de sectores sociales con menor capital cultural.^{ix}
- *El futuro académico y profesional elegido.* La disciplina que estudian y la carrera que cursan marcan sus formas de actuar, de posicionarse frente al conocimiento, al saber, entre otras. Identificarse como estudiante de ingeniería, por ejemplo, implica comenzar a ver el mundo tal como lo hacen los miembros de esa disciplina.

La cátedra y sus estilos de enseñanza

Al investigar acerca de los estilos de enseñanza de la cátedra universitaria, se define a esta última como una unidad organizacional-institucional cuya principal tarea es la enseñanza, que puede combinarse con la investigación y la extensión. Constituye una formación cultural, simbólica e imaginaria que regula el comportamiento de los docentes y los estudiantes. Se configura en torno a una disciplina o área de conocimiento que figura como una materia del currículum universitario. Está integrada por docentes que pertenecen a la profesión académica: gozan de autonomía relativa en relación a las autoridades centrales; conforman comunidades disciplinares; son considerados expertos en su área de conocimiento y se formaron para ejercer una profesión que en principio no incluye a la docencia. Un grupo de estudiantes que pertenecen a un grupo social heterogéneo, por las diferencias de edades; la procedencia social y cultural y el futuro académico elegido, también conforman la cátedra. Asimismo, la cátedra se inscribe en la comunidad académica de la disciplina y/o campo profesional que enseña con sus particulares formas de ver, actuar y problematizar la realidad.

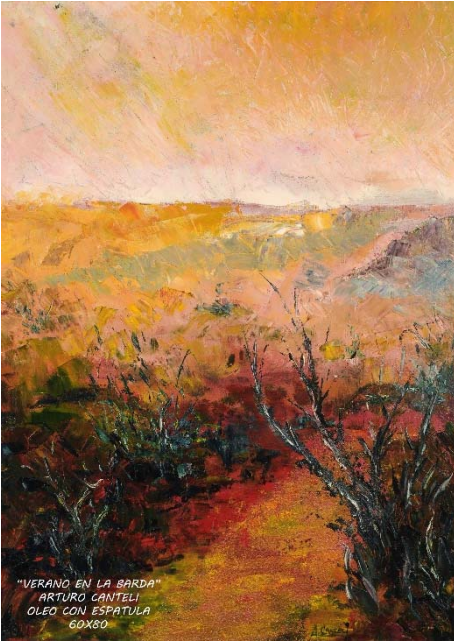
La cátedra como sujeto colectivo construye un estilo de enseñanza, el cual es una construcción que surge como respuesta a la función de enseñar que la universidad le asigna (Monetti, 2015). Se caracteriza por constituir una composición singular y compleja de relaciones heterogéneas que se denominan rasgos del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria (EDEC). Estos rasgos refieren a las relaciones que establecen las formas y sentidos que en cada cátedra van tomando los componentes comunes a los estilos en un contexto sociohistórico institucional. Los componentes que es posible señalar incluyen la modalidad de enseñanza, la formación para la profesión y para el oficio de estudiante, los tipos de saberes que se construyen y circulan, la relación pedagógica que se instaura, las formas y formaciones de lo grupal y la relación entre la investigación y la enseñanza (Monetti, 2015).

A modo de cierre y apertura

Siempre hay posibilidad de decir de otro modo, de nuevo, de manera diferente, siempre existe la opción de cambiar el punto de vista, de mirar desde otro lado.

(Mélích, 2006)

La cátedra es una forma de organización que nace con la universidad misma. A lo largo del tiempo, se ha mantenido casi sin cambios. Aun cuando hay modelos organizativos que dan cuenta de otros formatos esta sigue subsistiendo. Quizás, como plantean algunos académicos, es tiempo de revisar su organización. Pensamos que a partir de comprender su raigambre, su funcionamiento y el sentido y significado que le asignan los sujetos que la constituyen es posible imaginar transformaciones que también posibilitarían transformar la enseñanza universitaria.



Verano en la barda, óleo con espátula. **Arturo Canteli**

Notas

¹ En esta línea, acuerdan autores como Enriquez (1980) y Fernández (1990), entre otros.

² En el año 2015, se sanciona el Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (Decreto Nacional 1246/15) donde se menciona la cátedra. El artículo 43 explicita las condiciones funcionales como “actividades comprensivas de docencia: docencia: planificación de actividades en función de cargo y categoría, preparación de programas y/o materiales de asignatura o cátedra, preparación de clases, corrección de parciales, evaluaciones periódicas, trabajos prácticos, gestiones administrativas vinculadas a la asignatura o a la carrera, reuniones de cátedra, área o departamento, presentación de informes, actividades frente a alumnos, investigación, extensión y gestión” (el resaltado es nuestro) (Decreto Nacional 1246, 2015, p. 36).

³ Para esta temática ver Barnett, 2008.

⁴ Entre ellas, Chiroleu (2002) señala la diversidad con respecto a la dedicación horaria, las disciplinas de origen, el grado de compromiso institucional, la estabilidad, el tipo de actividades que realizan y la forma de acceso a los cargos, entre otras.

⁵ Aun cuando en las últimas tres décadas la idea de disciplina como forma de conocimiento ha sido cuestionada desde diversas perspectivas (Fanghanel, 2012; Barnett, 2009) —lo que está llevando a su resignificación— sigue persistiendo como referente para los académicos.

⁶ Para Menges y Austin (2002) una de las características distintivas de la educación postsecundaria es que “los profesores están orientados hacia disciplinas más que primariamente hacia la profesión de enseñar” (Menges y Austin, 2002, p. 1122) (Traducción propia).

⁷ Desde la etnometodología, Coulon (1993) investigó, en Francia, durante los años 1984 y 1989 los mecanismos que intervienen en los casos de fracaso y de abandono de los estudiantes universitarios en los primeros meses después del ingreso a la universidad. Propone el concepto de afiliación como el proceso en el cual el estudiante “descubre y asimila la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior” (Coulon, 1993, p. 159).

⁸ Esta pertenencia está marcada por las intencionalidades y actividades que se espera desarrolle como estudiante dentro de la universidad.

⁹ El fenómeno de masificación fue una de las transformaciones ocurridas en las universidades a nivel mundial, del cual Latinoamérica no estuvo exenta. Rama (2006) no solamente presenta este fenómeno en términos numéricos, sino que grafica muy claramente la diversidad de procedencia de los estudiantes, afirma que estos “además de hijos, son padres, además de solteros, casados, además de jóvenes, adultos” (Rama, 2006, p. 186). En este proceso de expansión de la matrícula y de cambio en su composición social, identifica varias etapas de ingreso que según el sexo y/o lugar de procedencia toman diversas características. Es necesario marcar que si bien se han ampliado considerablemente las posibilidades de acceso a estudiar en la universidad a sectores sociales que hace unas décadas estaban excluidos, aún continúan existiendo dificultades para que los mismos permanezcan y finalicen los estudios universitarios.

Bibliografía

- Barnett, R. (2007). *A will to learn*. England: Mc Graw Hill.
- Barnett, R. (2008). Introducción. En R. Barnett, *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Barnett, R. (2009). Foreword. En C. Kreber, *The university and its disciplines*. UK: Routledge.
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*, 7, 41-52.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1984). *Diccionario Crítico etimológico Castellano e Hispánico. Tomo I*. España: Gredos.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Decreto 1246/2015, Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales. Argentina: Dirección Nacional del Registro Oficial.
- Donald, G. J. (2009). The Commons: Disciplinary and interdisciplinary encounters. En C. Kreber (edit.), *The university and its disciplines*. UK: Routledge. 35-49.
- Enriquez, E. (1980). *Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence*. París: Conexiones. EPI.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. United Kingdom: Routledge.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1990). *Análisis institucional de cátedras*. Informe de investigación.
- Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. United Kingdom: Routledge.
- Marquina, M. y Fernandez Lamarra, N. (2008). The Academic Profession in Argentina: characteristics and trends in the context of a mass higher education system. En Hiroshima University Research Institute for Higher Education *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives*. Recuperado el 24 de mayo de 2012 de <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/>
- Martin, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. Pozo y M. Pérez Echeverría, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 199-216. Madrid: Morata.
- Mélich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Menges, R y Austin, A. (2002). Teaching in Higher education. En V. Richardson. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1122-1156). Washington, DC: American Educational Research Association

- Monetti, E. (2003a). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur* (tesis de maestría). Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos (no publicado).
- Monetti, E. (2003b). El saber didáctico: sus significados. *3er Congreso Nacional, 1ero Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de la cátedra universitaria*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *La Universidad como Espacio Público*, 3(3): Córdoba.
- Quiroga, S. E. (1998). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Argentina: FCE.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 173-195.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Van Manen, M. (2011). *Phenomenology online*. Recuperado de: <http://www.phenomenologyonline.com/>
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En S. Rothblatt y B. Wittrock (Comp.), *La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor.
-