

# La formación de docentes de Educación Superior en la UNS: estudio de caso

EJE TEMÁTICO 7: PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE.

**Andrea Montano<sup>1</sup>**

**Ana María Malet<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, Argentina. [amontanoar@yahoo.com.ar](mailto:amontanoar@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Universidad nacional del Sur, Argentina.

## RESUMEN

Nos propusimos abordar la problemática de la formación de profesores de educación superior en el marco de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR), desde los presupuestos de que hoy en día, sin lugar a dudas, es eje de preocupación y que esta tarea se ve desafiada por cuestiones tales como: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otras.

Argentina, Brasil y Uruguay no son ajenos a esta preocupación e históricamente han desarrollado modalidades diversas para formar a los docentes de sus instituciones superiores.

Los casos de estudio son abordados desde diversas dimensiones de análisis tales como el espacio institucional de formación, los títulos que se otorgan, la estructura organizativa, la

modalidad de cursado, el tipo de formación que se brinda, la articulación teoría y práctica, entre otras. .

En nuestro caso, investigamos la problemática de la formación de docentes de educación superior en el marco de la Universidad Nacional del Sur.

Como uno de los espacios sistemáticos de formación docentes focalizamos la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* y presentamos avances y resultados parciales en el abordaje investigativo de este contexto institucional.

La propuesta da cuenta de una concepción de la relación teoría práctica y de la formación que se devela en las estrategias de formación que se ponen a disposición.

Dichas habilidades son estructurantes de la práctica profesional del docente del nivel superior y al respecto interesa destacar: el trabajo colaborativo, la reflexión sobre las propias prácticas, la investigación acerca de problemáticas de la enseñanza en el nivel superior, la escritura académica y la participación en eventos científicos, la mediación tecnológica

en la enseñanza, la *evaluación productiva*, la autoevaluación, el análisis y revisión de planes de estudios, entre otras.

Finalmente, en relación con lo expuesto, nos interesa abrir el debate respecto de si es factible transferir este

tipo de *trayecto* formativo para la formación docente en la Educación Superior de quienes ya se desempeñan como docentes en las Universidades e Institutos Superiores.

**Palabras clave:** Formación docentes universitarios \_1, Trayectos formativos \_2, Reflexión sobre la práctica \_3

## 1. INTRODUCCIÓN

Investigar la problemática de la formación del docente universitario en el marco de la Universidad Nacional del Sur nos enfrenta, en primera instancia, a la necesidad de asumir que existe en esta universidad como tal y en las diferentes unidades académicas que la componen, escasos espacios institucionales sistemáticos de formación del cuerpo docente.

En este contexto institucional, podemos reconocer dos propuestas de formación docente que abordaremos en nuestro trabajo investigativo desde el estudio de casos. Se trata de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*, en la formación de grado, y la formación que desarrolla el *Departamento de Ciencias de la Salud*, que se dirige a quienes se desempeñan en la carrera de Medicina y afines.

A los efectos de esta ponencia, presentaremos los resultados correspondientes al primero de los casos señalados.

## 2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Inicialmente para los Profesorados en Historia (2002), Química (2005), Letras (2006), Filosofía (2006) y, más tarde, para los Profesorados en Economía (2012) y en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración (2013), el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur dicta desde el año 2003, *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* junto a dos seminarios, *Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior* y *Política y Legislación del Nivel Superior*. Los tres espacios curriculares conforman un bloque de asignaturas en los planes de estudio<sup>1</sup> que habilita a los egresados de los profesorados referidos a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística.

Desde su denominación, la materia implicó una instancia de práctica en el nivel superior de educación y, al momento de su diseño e implementación, eran escasas las experiencias previas a las que remitirse, con lo cual se realizó un rastreo de antecedentes y de búsqueda de alternativas para la configuración de dicho espacio (Lucarelli, s/f).

## 3. OBJETIVO GENERAL

Este trabajo se enmarca en el Proyecto “Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación”. La Pedagogía y la Didáctica universitarias se constituyen en un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema de la calidad de la educación superior, proponemos investigar acerca de la formación del docente de nivel superior, la docencia universitaria y saberes docentes.

En relación con el análisis del caso que referimos, nuestro objetivo es comunicar una experiencia en la formación docente de grado para el desempeño en la educación superior; sin pretender decir qué hacer, sino mostrar su devenir que abarcó incertidumbres, transformaciones y aprendizajes.

---

<sup>1</sup> En el caso de los Profesorados en Química, Economía y Ciencias de la Administración los estudiantes pueden optar entre hacer el profesorado para la educación secundaria (8 cuatrimestres) o hacer el profesorado para el nivel superior (10 cuatrimestres).

## 4. METODOLOGÍA

El trabajo consiste en la presentación de un caso. Según Stake, la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (2005:11).

Autores como Yin (1989) enfatizan la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar las variables de estudio de su contexto.

En este sentido Stake señala que "en el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión del caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad de su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos" (Stake, 2005:26).

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Del *dispositivo* al *trayecto* de formación y reflexión sobre la práctica.

Desde el origen de la cátedra se trabajó en el diseño de un dispositivo para la formación docente desde el convencimiento de que para provocar cambios reales en las prácticas docentes es necesario revisar las concepciones que están en la base de la cultura escolar y de la propia biografía escolar. Estas concepciones instituidas determinan en gran medida el accionar de los futuros y actuales docentes, porque las más de las veces informan y orientan las prácticas, y promueven su reproducción inercial y acrítica.

Al respecto, una estudiante señala: *"Dando clases en superior, siendo todavía alumna, frente a situaciones nuevas que todavía no se manejar del todo, mi primera reacción es actuar como mis profesores universitarios... hay que volar otra vez sobre la misma situación para reflexionar sobre las decisiones tomadas, los conceptos naturalizados y pensar nuevamente para generar alternativas"* (E<sup>2</sup>. Gisele).

De esta manera, la creación de un dispositivo pedagógico para la formación permitiría promover el desarrollo profesional<sup>3</sup> de los futuros docentes, contemplando sus demandas, los lineamientos de las políticas educativas, diferentes enfoques pedagógico-didácticos y los escenarios singulares en los que se definirán sus prácticas docentes.

En la invención de un dispositivo tienen lugar distintas acciones vinculadas fundamentalmente al relevamiento y análisis de la demanda. Los alumnos de la materia reclaman el acercamiento a las diversas situaciones de enseñanza en educación superior (instituciones de formación artística, de formación docente, de formación técnica) en tanto que en ello se juega la posibilidad de contrastar dicha realidad con los marcos teóricos, interpelarla, problematizarla, en definitiva, sostener ese continuo proceso de ida y vuelta entre la teoría y la práctica: *"...las clases de Historia, se ven muchas veces cercadas por una gran cantidad de datos y contenidos conceptuales, descuidando el para qué de esos aprendizajes en el contexto de una formación profesional y la existencia de distintos enfoques... la idea de que 'nadie tiene nada que decirme en este terreno que yo no sepa'. Esta afirmación, expresada o sostenida desde el silencio por algunos docentes, refiere directa y principalmente a contenidos*

---

2 La E da cuenta del testimonio de los estudiantes.

3 Se entiende el trabajo profesional en sentido amplio, es decir, no se hace referencia sólo ni principalmente a las prácticas de enseñanza sino a las demandas de la práctica docente en general.

*disciplinarios, desconociendo otras capacidades necesarias de la tarea docente como la posibilidad de generar el diálogo, la observación y dirección de grupos, la actitud reflexiva sobre el qué y el para qué de los momentos de enseñanza” (E. Daniel).*

Asimismo y en relación con la demanda de los alumnos, este dispositivo pedagógico pensado en relación con la formación para el trabajo, ofrecería la posibilidad de delinear una práctica pre-profesional en tanto alterna momentos en el lugar de formación y momentos en los lugares de ejercicio profesional. Se trata de una anticipación del trabajo profesional, a través de la puesta en acto de competencias<sup>4</sup>, la transferencia de capacidades y de saberes, en una situación real pero preparada y supervisada a los fines de la formación (Souto, 2007).

Entendemos que, además de pensar esta propuesta formativa desde la invención de un dispositivo pedagógico, político e instrumental para la formación docente es interesante también reconocer la noción de *trayecto* como potenciadora de esas posibilidades.

Definimos *trayecto* considerando los aportes de Terigi (2010) respecto de la distinción entre *trayectorias teóricas y reales*. Consideramos que desde la propuesta de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* se invita a los estudiantes a iniciar un recorrido que supone, a su vez, diversidad de caminos posibles y la construcción de un trayecto formativo singular que se inicia con la genuina elección del espacio de práctica.

## **5.2. Acerca de la Práctica Docente Situada (PDS)**

Concretamente, la PDS (Práctica Docente Situada) implica un *recorrido teórico* desde lo macro a lo micro en la toma de decisiones que un docente hace en relación con sus propuestas de enseñanza. En el proceso de desarrollar aquel *recorrido teórico*, cada estudiante va haciendo sus opciones, recortes de objeto, experiencias, en definitiva, dejando su marca en un *trayecto* personal.

En este sentido, un primer paso consiste en la elaboración de un diagnóstico institucional y del análisis del plan de estudios del espacio curricular elegido para la PDS. En esta primera instancia, se busca sistematizar el conocimiento que brinda la institución a través de la observación directa de su vida cotidiana, del análisis de documentos y de la realización de entrevistas individuales y/o grupales de consulta a directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes.

Si bien el análisis institucional es una tarea compleja y, en este caso, el trabajo está temporalmente acotado, esta inserción institucional tiene como propósito utilizar la observación como un dispositivo analizador de las instituciones educativas. Una estudiante expresa que “... *estos primeros acercamientos a las prácticas docentes en el nivel superior... nos llenamos de interrogantes: ¿Lo estoy haciendo bien, comprenden lo que explico? ¿Los alumnos están aprendiendo? ... ¿Qué actividades son adecuadas para este grupo? ¿Qué puedo mejorar? Algunas de estas preguntas comienzan antes de la acción, se perpetúan en la misma y las llevamos a nuestra casa para seguirlas pensando.*

*Esta práctica reflexiva es muy relevante y debe superar ampliamente esta primera etapa en la docencia: no sólo el que se inicia debe ser reflexivo, considero que es una práctica inherente a la misma docencia, forma parte de la identidad profesional de los docentes” (E. Noelia).*

---

4 Dada la ambigüedad y polisemia del término “competencia”, creemos necesario aclarar que, si bien la noción de competencia proviene del ámbito económico, nuestro posicionamiento teórico se alinea con los aportes -aunque no totalmente coincidentes entre ellos- de Perrenoud (1997, 2004), Barbier (1999) y Mastache (2007). En términos generales, entienden que el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que se transmiten y desarrollan durante la formación, son transferidas al mundo laboral como competencias que permiten fundamentalmente la toma de decisiones y el desempeño autónomo.

Seguidamente, los estudiantes se involucran en el trabajo áulico para la realización de prácticas docentes propiamente dichas. Hacen observaciones participantes, reparan en lo cotidiano, en la relación con y entre los alumnos, en el conocimiento y su tratamiento, entre otras cuestiones, y toman a su cargo al menos dos clases.

Asimismo, se les solicita que lleven un cuaderno de campo en el que registran sus observaciones, informaciones, impresiones personales, entre otras, de modo que el relato permita reconstruir sus experiencias durante la PDS. Con el soporte de esta herramienta, los alumnos plasman sus reflexiones sobre la propia experiencia de Práctica Docente Situada (PDS) y su incidencia en la formación profesional. Esto se ve reflejado en palabras de un estudiante que plantea que *“la necesidad de replantear propuestas... debido al interés que mostraron los estudiantes... como consecuencia del límite que presenta la carga horaria de una clase, ... hicieron necesario un esfuerzo de planificación in situ... A partir de esto creo haber confirmado que la práctica reflexiva... es el momento y la herramienta fundamental para la formación y construcción de saberes profesionales del profesorado”* (E. Lucio).

## 6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

El supuesto que subyace a la PDS es que reflexionar sobre la práctica es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo descriptivo, ya sea para explicarla o hacer una crítica, es decir, se intenta construir el lenguaje de esa práctica para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido (Perrenoud, 2004; Tardiff, 2004).

Entonces, se concluye que reflexionar no se limita a un recuerdo, a una evocación valorativa, evaluativa, sino que pasa por un análisis, un proceso de establecer relaciones con teorías u otras acciones, con prescripciones, las que pueden también ser objeto de problematización.

La idea del profesional reflexivo que desarrolla Shön (1992), afirma que el conocimiento no precede a la acción sino que está en la acción, está encarnado en ella, por eso lo denomina conocimiento en la acción. La práctica se constituye así en un proceso que implica la reflexión sobre cuál es su significado en situaciones complejas y conflictivas. Recupera la práctica como un “conocimiento práctico”. Desde esta perspectiva vivimos mediatizados por una teoría o sistema de constructos que nos hemos construido y que abarca toda nuestra experiencia significativa. Lo que vemos es el resultado de nuestra teoría personal y nuestro modo de actuar no depende de cómo son las cosas sino de cómo las vemos, cómo las interpretamos, qué sentido les otorgamos.

La práctica reflexiva para Liston y Zeichner (1993) presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientada a cambiar las interacciones dentro del aula y la escuela, como también entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias.

Diversos aportes teóricos de Carr, Schwab, Kemmis, entre otros, han contribuido a la construcción de “la reflexión sobre la práctica”, como un enfoque de formación docente. Estos trabajos no constituyen un cuerpo homogéneo de ideas en tanto desarrollan posturas con supuestos pedagógicos, sociológicos e ideológicos diferentes.

Según Contreras (1998), esta perspectiva parece haber dado lugar a una difusión del término reflexión, pero no una concepción concreta sobre la misma, convirtiéndose en un “slogan sin contenido”. Richardson (1990) la destaca como una idea vacía de contenido. No dice sobre qué ni cómo el docente en formación reflexiona como tal, ni tampoco se especifican los efectos de esa reflexión.

El propósito del trabajo, insertado en el campo de la formación, es de análisis y crítica en sentido filosófico, es decir, como indagación a partir del análisis de las condiciones y los supuestos (teorías, creencias, tradiciones, modelos) que han hecho posible la situación, para de esta manera reconocer aquellas acciones que resultan para el que las realiza poco satisfactorias, aquellas que son constitutivas de su identidad profesional, aquellas que le brindan satisfacción. De esta manera se construyen nuevos conocimientos, teorías sobre la práctica, que tarde o temprano se utilizarán en la acción.

Se plantea como duda: ¿es la reflexión sobre la acción una instancia evaluativa? Si se vincula a la reflexión sobre la práctica con la evaluación, podemos señalar que el proceso se aproxima a una autoevaluación. El grupo es el contexto y el mediador del trabajo de análisis con el propósito de ayudar a mejorar, a cambiar. Cada uno contribuye en la tarea de interrogar al otro, sugerir pistas y matizar las interpretaciones.

Algunas de las pistas elaboradas para la reflexión son las siguientes:

- *Descripción de lo hecho: cómo se gestó, qué intereses, qué contradicciones...*
- *Cómo se sintieron en el desarrollo de la práctica: inseguridad, tranquilidad, interpelados...*
- *Cómo percibieron a los demás, al grupo: qué situaciones intersubjetivas identificamos, cómo los afectaron...*
- *Qué supuestos teóricos sustentaron la elección y el tratamiento de los contenidos, qué creencias...*
- *Reconocen en lo hecho elementos de confrontación, de conflicto...*
- *La propuesta puede reformularse, se hipotetizan alternativas...*
- *Por qué se tomaron las decisiones que se tomaron...*
- *El grupo qué sugiere revisar, qué dilemas reconoce...*
- *Situaciones de aprendizaje que se promovieron.*
- *Comunicación con los alumnos, los pares, autoridades, en forma oral, escrita, gestual y corporal.*
- *Capacidad creativa (innovación, alternativas diversas).*
- *Atención de la diversidad.*
- *Contenidos "apropiados" (asimilados, procesados y actualizados).*
- *Trabajo en equipo.*
- *Utilización de nuevas tecnologías y recursos.*

Tal como se indica, son **pistas** para: trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo único y rígido; trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas; trabajar sobre la persona y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta; trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de las instituciones, sin caer en la decepción; partir de la experiencia y de la práctica sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar; ayudar a construir capacidades/competencias y movilizar saberes; generar desequilibrios que provoquen apertura a los cambios. Tal como lo expresa una estudiante: *"A veces convendría que el docente se desplace de la tarima, y que el alumno se desplace de su cómodo lugar en el banco. Hay muchos problemas referidos a la enseñanza en la Universidad, pero quizá el más grave de todos, es no reflexionar sobre la práctica, porque es el único que puede solucionar todos los demás problemas"* (E. Luisina).

El ejercicio de reflexión posterior a la acción actúa como disparador de la integración y movilización de los recursos adquiridos y, por lo tanto, del desarrollo de competencias: *"Resultó que nuestras intervenciones, fueron por un lado puramente teóricas sin poder establecer relación con las actividades propuestas, y por otro muy tendientes a un desarrollo hecológico*

del período. Lo que falló fue retomar los resultados de las actividades, en donde surgieron ideas sumamente interesantes por parte de las alumnas, para lograr conceptualizaciones, es decir formulaciones a nivel teórico. Efectivamente lo que no se logró en la clase fue una articulación entre teoría y práctica... Quedamos entrampadas en aquella exposición lineal y secuencial, basada principalmente en un relato cronológico de diferentes hechos que acontecieron... La pequeña intervención de dar una clase para el nivel superior y su reflexión posterior permitió por un lado interiorizar aquello que venimos elaborando pero por otro lado fue romper con ciertas naturalizaciones y costumbres que adquirí y reforcé en estos cinco años.

... ¿Cómo lograr introducir las prácticas en las clases? ¿Cuál es el rol del docente en ellas? ¿Con qué fines plantearlas? ¿Qué estrategias usar? ¿Cuáles serán las más convenientes? Estas reflexiones no encuentran respuestas definitivas; es cuestión de replantearlas para así ir transitando las clases, la práctica profesional, e ir encontrando nuevos interrogantes que susciten nuevos movimientos y reflexiones” (E. Florencia)

La propuesta de PDS da cuenta de una concepción de la relación teoría práctica, de una concepción de la formación que se devela en las estrategias de formación que se ponen a disposición: “... con respecto a la materia podría decir que es un espacio que aporta a la formación profesional, porque está pensada como un ida y vuelta constante entre la teoría y la práctica, dado que se sustentan mutuamente. Si bien es importante tener una buena base de contenidos teóricos, esta materia nos acercó más a lo que es la profesión en sí, a nuestro ambiente de trabajo y es uno de los pocos espacios que se abre a la reflexión” (E. Luciana).

Para finalizar, podemos mencionar una actividad en el marco de la primera instancia formal de evaluación a la que ya hicimos referencia: “Diagnóstico Institucional y revisión del plan de estudios: reconstrucción del contexto de una práctica situada”. Además de lo relativo al espacio de PDS elegido, también se les solicitó a los alumnos la revisión del propio Plan de estudios en la universidad. A partir de lo analizado, las docentes sistematizaron los aportes realizados por los estudiantes y los integraron en un documento para cada una de los profesorado. Dichos documentos se pusieron, en primer lugar, a disposición de los alumnos de las correspondientes carreras quienes los revisaron y debatieron, arribando a una versión final que se presentó a las comisiones curriculares respectivas. Esta auténtica participación estudiantil buscó instalar cuestiones relevantes al momento de tratar institucionalmente la revisión de los planes de estudios.

En otro trabajo<sup>5</sup>, definimos esta modalidad de evaluación como *evaluación productiva* en términos de evaluación positiva, evaluación en la que se produce o se crea algo y esa producción lejos de reducirse a una instancia evaluativa de acreditación, se constituye en una construcción colectiva de saberes.

*Para debatir...* Nos preguntamos si es factible transferir este tipo de *trayecto* formativo para la formación docente en la Educación Superior a quienes ya se desempeñan como docentes en las Universidades e Institutos Superiores.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Liston, Daniel y Kenneth Zeichner (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- Lucarelli, Elisa (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires. UBA. Facultad de Filosofía y Letras.
- Perrenoud, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.
- Richardson, Virginia (1990) *The evolution of reflective teaching and teacher education*, en: Perrenoud, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Grao.

---

<sup>5</sup> Malet, Ana María y Andrea Montano (2013) “Una experiencia de evaluación productiva”. Trabajo presentado en el Congreso de Docencia Universitaria, UBA, 17 y 18 de octubre de 2013.

- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Souto, Marta (2007) El carácter de “artificio” del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. *Ficha de cátedra*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- Terigi, Flavia (2010), “Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. *Conferencia de la Jornada de Apertura Ciclo Lectivo 2010*, Santa Rosa La Pampa.
- Yin, R.(1989) *Case Study Research – Design and Methods*, Applied Social Research Methods, Newbury Park, CA, Sage.