



II JORNADAS DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN

Las prácticas de gestión Académica en las Universidades

PLANTILLA PARA LA PRESENTACIÓN DE RESÚMENES

Eje temático: Políticas de Formación Docente

Tipo de comunicación:

1. Proyecto de intervención,
2. Diseño de una agenda de trabajo,
3. Resultados de una indagación/intervención,
4. Análisis/propuesta de normativa o criterios institucionales,
5. Otro.

Título del trabajo: Análisis de la experiencia de una política formación docente continua de una Dirección de la Secretaría Académica de la UNSAM

Apellidos y nombres: Weiss, Candela; Aberbuj, Claudia y Naddeo, Cecilia.

Filiación Institucional: Universidad Nacional de San Martín

Correo electrónico: cweiss@unsam.edu.ar

Área institucional: Dirección de Formación Docente - Secretaría General Académica

Palabras clave: Formación docente continua, desarrollo profesional docente, reflexividad y formación docente situada, gestión universitaria.

Análisis de la experiencia de una política formación docente continua de una Dirección de la Secretaría Académica de la UNSAM

1. Introducción

El presente trabajo se propone reconstruir la experiencia de una *política de formación docente continua* llevada adelante por la Dirección de Formación Docente (DFD)¹ y sostenida desde un horizonte cuyo compromiso político-ideológico es generar las condiciones académicas para garantizar el *derecho a la Universidad* (Rinesi, 2015). Esta labor de formación continua ha sido desarrollada por la DFD junto a las unidades académicas de la UNSAM durante los últimos dos años y se ha enmarcado en el proceso de *innovación en la formación* propuesto por el CIN en el año 2022.

En este sentido, se propuso articular el trabajo de innovación curricular con el de revisión reflexiva de las prácticas de enseñanza en pos de generar condiciones que mejoren las experiencias formativas de los/as estudiantes². En este proceso la formación docente resulta tener un rol central, ya que son los equipos docentes con sus prácticas, expectativas, deseos y supuestos quienes ponen en acción el currículum escrito: posibilitan (o no) la bienvenida a los recién llegados al campo, su filiación e inmersión. Los/as docentes, son los actores responsables de diseñar las experiencias educativas (Dewey, 1954) y son sus prácticas y decisiones cotidianas las que delimitan las trayectorias estudiantiles.

Para abordar dicho compromiso, la DFD ha venido trabajando junto a los equipos de gestión de las unidades académicas en la generación de estrategias para la formación situada del profesorado y la mejora continua de las prácticas de enseñanza. El enfoque propuesto para esta labor es el de investigación-acción, donde la práctica concreta se problematiza a partir de preguntas de investigación que conducen a la intervención reflexiva sobre la misma en un proceso cíclico.

¹ La Dirección de Formación Docente fue creada en el año 2018 y forma parte de la Dirección General de Formación (DGF) de la Secretaría General Académica (SGA) de la UNSAM. El equipo que la integra desde el año 2022 llevaba adelante, desde el año 2011, un Programa de Mejora de la Enseñanza, dependiente del rectorado de la misma institución, cuyo objetivo era trabajar junto a los equipos docentes de la Universidad en la mejora reflexiva de sus prácticas en pos de mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y graduación de los/as estudiantes, así como mejorar la calidad de sus aprendizajes.

² El problema de la formación es multicausal y multidimensional, por lo que esta articulación resulta necesaria para mejorar las propuestas formativas de la Universidad, aunque no suficiente para garantizar la fructuosidad de las trayectorias estudiantiles. Por ello, para abordarlo se requiere del compromiso articulado de los distintos actores institucionales.

2. *El sentido de la política propuesta*

En un sistema universitario con gran vocación democrática como el argentino, generar las condiciones que garanticen el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable resulta un desafío ético, social y pedagógico (Tedesco, 2014). El horizonte es lograr ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas.

Los procesos formativos no pueden entenderse escindidos de las expectativas, percepciones y supuestos de autoridades, docentes y estudiantes; de las prácticas académicas cotidianas; de la organización institucional; del currículum; de la cultura, las rutinas y las tradiciones; de las condiciones materiales (espacio, infraestructura, recursos, artefactos) y del tiempo. Son estas variables conjugadas las que delimitan (posibilitan o restringen) las trayectorias estudiantiles y docentes de una institución, sus recorridos o itinerarios, sus prácticas y aprendizajes (DFD, 2022).

Es la pregunta por la formación la que permite acercarse desde una mirada interesada, reflexiva y crítica a la *experiencia de conocimiento* (Carli, 2012) en su conjunto. La que posibilita el análisis de la interacción entre las dimensiones subjetivas de los diversos actores universitarios y los contextos materiales en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber. La reconstrucción de las experiencias individuales y colectivas de los distintos actores institucionales posibilitan acercarse a un relato institucional en torno a la subjetivación del saber en un tiempo-espacio determinado.

Sin perder de vista la multidimensionalidad de la formación, es posible delimitar desafíos vinculados específicamente a la práctica de enseñanza³ y a la formación docente, entendiéndolas como parte significativa de la *experiencia de conocimiento* que tiene lugar en la Universidad. La DFD se propuso abordar estos desafíos, concibiendo a los/as docentes

³ Se entiende por *práctica de enseñanza* la manera particular en que cada docente organiza y lleva a cabo la enseñanza. Resulta del entramado de decisiones y acciones pedagógico-didácticas que, con distintos grados de conciencia y reflexión, toman y realizan los/as docentes. Es lo que efectivamente hace el profesorado universitario dentro y fuera del aula, y a partir de su reconstrucción podemos inferir algunas intenciones y decisiones (Aberbuj, Guevara y Fernandez, 2019).

universitarios como profesionales reflexivos que articulan dimensiones subjetivas y materiales en su quehacer cotidiano.

3. *El marco conceptual que delimita la política propuesta*

Se entiende a la docencia como una práctica profesional que posee un fuerte componente artesanal, ya que implica enfrentar problemas cotidianos multidimensionales y de carácter poco definido (Schön, 1992). Los saberes de la práctica exceden el conocimiento teórico y proposicional y su valor se pone en juego a la hora de identificar, definir y resolver problemas. Es decir que el ejercicio de la docencia implica el dominio de un conocimiento que se adquiere y pone en juego en la práctica y que, a su vez, se potencia a partir de la reflexión en y sobre ella (Vezub, 2005).

En este sentido, se conciben las trayectorias docentes como las posiciones continuas y sucesivas que adopta cada actor a lo largo de su desarrollo profesional en un espacio social en continuo cambio que es influenciado por múltiples factores, transformaciones y disputas de poder. Son el resultado de las acciones que realizan, las estrategias que adoptan y las elecciones que toman en cada contexto y frente a acciones particulares. Están marcadas por diversas instancias de formación, que inician en la formación inicial o de base y continúan a lo largo de toda la carrera, posibilitando la adquisición de saberes, la reflexión sobre las prácticas, la producción de conocimiento y la mejora de la profesión. Es la *formación docente continua*, más o menos consciente y planificada, la que resignifica la tarea e identidad profesional continuamente (Vezub, 2011).

La identidad profesional de los/as docentes universitarios es un entramado que no responde necesariamente a un cuerpo coherente y sistemático de saberes, concepciones y posicionamientos (Aberbuj, Guevara y Fernández, 2019). Son construcciones inacabadas que involucran diversas percepciones, ideas y supuestos sobre la función de la universidad; el rol de cada docente en ella; las tradiciones formativas del nivel; los campos disciplinares de los que provienen; la concepción sobre enseñanza, aprendizaje y su relación; entre otros (Camilloni, 1995). Al mismo tiempo, se concibe como un oficio con una identidad profesional borrosa, ya que muchos profesores universitarios construyen su identidad desde su inserción en el ámbito científico o especializado, por lo que poseen una relación de mayor exterioridad con su tarea docente (Zabalza, 2002), evidenciando una relación jerárquica entre el ámbito

académico, los conocimientos disciplinares, y los saberes prácticos de la práctica pedagógica (De Gatica, Bort, de Gatica, 2020).

En un contexto en que los conocimientos disciplinares toman tanta relevancia, resulta aún más necesario superar la comprensión tradicional de capacitación docente como una práctica remedial, restringida, aislada y descontextualizada de los lugares de desempeño profesional. En este sentido, un modelo centrado en el *desarrollo*, se propone aportar una *visión más integral de la formación docente* (Vezub y Alliaud, 2012), en la que la formación sea “con” los/as docentes (Vaillant y Gaibisso, 2016). Una propuesta de formación situada y reflexiva permite la producción de saberes en la práctica y sobre la práctica.

En este sentido, volver sobre aquello que se ha reflexionado en la acción, con una cierta distancia, hace que el pensamiento y la acción entren en un diálogo particular, alejando el quehacer docente de una racionalidad técnica (Steiman, 2010). De este modo, los/as docentes reconstruyen críticamente sus propias teorías a partir del ejercicio creativo de inmersión consciente en el mundo de su propia experiencia (Edelstein, 2000).

Se trata de una formación que tiene lugar a lo largo de toda la carrera docente y supone la concepción de los/as docentes como actores autónomos, activos y responsables del proceso, productores de conocimiento, que participan colegiadamente en la agenda de su formación, que se apoyan en el conocimiento externo y en el conocimiento situado y experiencial para reflexionar sobre su práctica. (Escudero Muñoz et al., 2017; Monarca y Manso, 2015).

4. *Las acciones de la política propuesta*

En el 2022 la UNSAM aprobó por Resolución Rectoral Nro. 568/2022 el *Plan de formación docente de la Universidad Nacional de General San Martín*, que se proponía contribuir a la revisión reflexiva de las prácticas docentes. Para alcanzar dicho objetivo se propusieron tres líneas de trabajo que buscaban promover, a partir de diversas estrategias de formación docente, la articulación de la reflexión, revisión y mejora de las prácticas de enseñanza (junto a otros/as) con la investigación y la producción de saber pedagógico. A través de un enfoque de investigación-acción que pretende desarrollar una actitud indagadora de la práctica a través de procesos de investigación y producción de saber en que los/as docentes son



protagonistas, y donde el análisis de la práctica docente está en el centro de la formación, se adapta y responde a las necesidades formativas de los equipos docentes (Tedesco, 2014; Vezub, 2020).

La *primera línea de trabajo* propuesta suponía la generación de dispositivos de formación centrados en la reflexión sobre preguntas, desafíos o tensiones vinculadas al oficio o al saber pedagógico-didáctico. Para ello se han venido motorizando dos tipos de acciones; por un lado, la generación de espacios de encuentro, intercambio y formación colectiva entre docentes de la Universidad, y por el otro, la producción material de apoyo para enriquecer la práctica docente. Los espacios han tomado tres modalidades: mesas de intercambio, conversatorios y seminarios.

1) *Mesas de intercambio*: el propósito de este dispositivo es promover el diálogo entre sus participantes de manera periódica, guiada, coherente y crítica para analizar temas específicos. Pretende contribuir a la reflexión colectiva entre pares respecto de problemáticas afines a la formación universitaria. En la mayoría de los casos estos espacios se componen de una breve disertación de un/a experto/a o una dinámica específica que da marco a la tarea; un espacio de intercambio y reflexión sobre las experiencias particulares en pequeños grupos, que habiliten la formulación de hallazgos y desafíos surgidos del debate; una instancia de intercambio o puesta en común entre grupos. Se ha implementado esta modalidad de trabajo especialmente con autoridades de las unidades académicas.

2) *Conversatorios*: son espacios de intercambio horizontal que buscan promover el ejercicio de comunicar experiencias, visiones, argumentos y opiniones convergentes y/o divergentes, poniendo en común inquietudes y desafíos. Se centran en el intercambio a partir de la presentación de ideas y planteos, que se discuten en un ambiente creado para la generación de nuevos significados. Para su desarrollo se convoca a expertos sobre alguna temática específica y promueve el intercambio y discusión horizontal. Se ha implementado esta modalidad de trabajo para abordar temáticas vinculadas a las perspectivas transversales de la formación, como la accesibilidad, el género y la salud mental.

3) *Seminarios*: estos espacios se orientan a trabajar reflexivamente sobre las bases, los debates, las tensiones y los desafíos del conocimiento pedagógico- didáctico y vinculado al oficio docente. Tienen la intención de consolidar espacios de reflexión compartida entre docentes y de ampliar los marcos teóricos y analíticos desde los cuales pensar la experiencia docente y la práctica de enseñanza. Se ha implementado esta modalidad de trabajo para

abordar temáticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad, la propuesta de enseñanza, la diversificación de estrategias de enseñanza centradas en los/as estudiantes, la evaluación de aprendizajes, la perspectiva de género en el rol docente y la accesibilidad en el aula.

El material de apoyo producido se propone enriquecer el trabajo docente a partir de la circulación de preguntas, desafíos y reflexiones sobre la práctica docente y la formación universitaria. El mismo se ha materializado en la continuidad del proyecto Caja de Herramientas. Los materiales que se han venido produciendo, y allí se nuclean, son de diversa tipología -textos, gráficos, audios, audiovisuales y recursos multimediales- y están organizados en tres series episódicas: Experiencias docentes; Claves para una enseñanza reflexiva; Interseccionalidad en la formación docente: derechos humanos, accesibilidad, género y diversidades.

La *segunda línea de trabajo* suponía el acompañamiento a las unidades académicas en el desarrollo de estrategias de formación docente situada en pos de consolidar una práctica reflexiva junto a sus equipos docentes. Para ello, se ha venido colaborando en el diseño y desarrollo de dispositivos específicos de formación y desarrollo profesional. Asimismo, se ha acompañado a equipos de gestión en la revisión reflexiva de las prácticas pedagógicas capaces de generar condiciones que mejoren las trayectorias estudiantiles. A su vez, se ha trabajado en la transversalización de la perspectiva de accesibilidad en la formación docente situada⁴. Por último, se ha acompañado la generación o consolidación de equipos o referentes de formación docente en algunas unidades académicas.

La *tercera línea de trabajo* propuesta se proponía la producción de conocimiento a partir de la sistematización de experiencias de formación docente e indagaciones situadas. Esta acción se centra en la producción de conocimiento académico y de divulgación para la incorporación de las temáticas trabajadas en el debate tanto al interior de la Universidad como hacia afuera. En este sentido, se han llevado adelante diversas indagaciones y se han sistematizado sus hallazgos.

Es a través de estas tres líneas de trabajo que se pretende generar una política de formación docente que busque enriquecer las experiencias y prácticas docentes en pos de mejorar los procesos formativos de los/as estudiantes y la *experiencia de conocimiento* en su

⁴ Ver trabajo de Montes y Weiss de estas mismas jornadas.

conjunto. La política propuesta busca abordar la formación docente desde distintos ángulos con la intención de instaurar una práctica reflexiva sistemática y sostenida. Es a partir de la revisión colectiva de la práctica docente que se puede habilitar una profunda y genuina innovación en la formación universitaria.

Referencias bibliográficas

Aberbuj, C. M., Guevara, J., & Fastuca, L. F. (2019). “El desafío de la enseñanza en el nivel superior: Una experiencia de desarrollo profesional docente situado”. *Revista Argentina de Educación Superior*, (18), 12-23.

Camilloni, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior”, *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria*, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.

Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (Vol. 101). Narcea Ediciones.

De Gatica, A., Bort, L. y de Gatica, N. (2020) Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias. En Pogré, P.; De Gatica, A. y Krichesky, G. (coords.) *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación*. Teseo.

Dewey, J (1954). *Experiencia y educación*. Barcelona:

Dirección de Formación Docente (2022). Plan de formación docente de la Universidad Nacional de General San Martín. Resolución Rectoral Nro568/2022

Edelstein, G. E. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.

Escudero Muñoz, J. M., Cutanda López, T. y Trillo Alonso, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del Profesorado. *Profesorado*. Vol. 21, N°3, 84 – 102.

Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., y Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British educational research journal*, 31(1), 49-68.

Greco, S. N. M. B., y Nicastro, S. (2009). Entre trayectorias. *Escenas y pensamientos en*.



Monarca, H. y Manso, J. A. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, N°26, 171-189.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.

Steiman, J. (2010). El análisis didáctico de la clase. Ponencia a las IV Jornadas Nacionales “Prácticas y Residencias de la Formación Docente”. UNC.

Steiman, J. (2018) Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-. Miño y Dávila.

Tedesco, JC; Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.

Vaillant, D. y Gaibisso, L. (2016). “Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula”. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, Vol. 13, no. 26, 5-14. República Dominicana.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. CFE / ANEP, Uruguay – OEI. Montevideo. Parte I, pp. 15-26.

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?. *Didac*, (46), 4-9.

Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. Buenos Aires.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay.

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.