

RECONOCIENDO NUEVAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN AMÉRICA LATINA

Claudia Finkelstein¹; Alicia Villagra²; Mercedes Collazo³; Sandra Soares⁴

Este Simposio se propone analizar los espacios formativos que las diferentes Universidades participantes ofrecen para la formación pedagógica de sus docentes.

Importa promover la discusión acerca de los modelos y formatos que asumen los diferentes dispositivos que se llevan a cabo. Se espera que del debate surjan las vinculaciones relativas a la historización de esos proyectos formativos de manera tal de poder identificar las innovaciones o continuidades presentes. A través de las comparaciones entre los modelos curriculares que adoptan los programas de formación, se identificarán las áreas y temáticas que se priorizan conducentes a la innovación, reconociendo las concepciones acerca de la formación pedagógica en cada espacio institucional de formación.

Participarán de este Simposio por Argentina el grupo de investigación *Estudios sobre el aula universitaria*, (IICE-FFyL-UBA) y el Grupo de la Universidad Nacional de Tucumán; por Uruguay, investigadores de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR). En Brasil, los de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB).

Se presentará el análisis de las experiencias de formación de docentes del nivel superior tendientes al mejoramiento de la calidad pedagógica, identificando las estrategias de intervención y acompañamiento que en ellas se incluyen y que dan cuenta de las investigaciones realizadas por los diferentes equipos.

El grupo UBA se propone ahondar en la problemática de la formación del docente universitario en el marco de la Universidad de Buenos Aires haciendo foco en caracterizar los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas.

La investigación desarrollada por la UNT se propuso esclarecer el *sentido y alcance* otorgado a la formación pedagógica de docentes en dicha universidad, ubicándose metafóricamente en el “*detrás*” de la puesta en acto de sus acciones con el fin de poner en cuestión sus modos de implementación, sus fundamentos y el/los quiénes las llevan a cabo.

¹ Magister en Formación de Formadores. FFyL- IICE- UBA. claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

² Doctora en Educación. UNT. aliciavillagraburgos@gmail.com

³ Magister en Docencia Universitaria. UdeLaR. mercedescollazo50@gmail.com

⁴ Doctora en Educación. UNEB. soaressandraregina@gmail.com

El estudio sobre la universidad pública uruguaya se focaliza en el análisis de la convergencia entre las políticas y procesos de formación pedagógico-didáctica y de innovación educativa de los docentes universitarios, con base en fuentes bibliográficas iberoamericanas.

La UNEB ha indagado la problemática de la práctica docente en situaciones difíciles de enseñanza a través de una investigación-acción con docentes del Departamentos del Campo Salvador.

La formación pedagógica de profesores universitarios se ve desafiada por varias cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otros. Cambios en las políticas educativas, redimensionamientos presupuestarios, modificaciones en las demandas y características de los estudiantes, nuevas interpelaciones de la sociedad, el cambio paradigmático, que ha afectado la concepción de conocimiento e incluido nuevas racionalidades, y nuevos desarrollos específicamente didácticos se presentan como temas prioritarios a ser trabajados en el Simposio.

Palabras clave: formación; universidad; docente universitario

En primer lugar se presenta la investigación llevada a cabo por el grupo de investigadores de la Universidad de Buenos Aires que lidera Claudia Finkelstein. Se denomina **La formación pedagógica de los docentes en la Universidad de Buenos Aires**.

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La Universidad de Buenos Aires no se encuentra ajena a esta problemática y ha desarrollado en sus diferentes Unidades Académicas diversos programas formativos. La investigación que se presenta, llevada a cabo por un grupo de investigadores radicados en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA se propone ahondar en la caracterización de los modelos y formatos que se llevan a cabo en estas Unidades Académicas.

La investigación se desarrolló en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, se propuso tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en la Unidades Académicas de la UBA que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes. Se identificaron las Unidades Académicas de la UBA que poseen estos espacios formativos: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Agronomía, de Derecho, de Ciencias Económicas, de Ciencias Veterinarias, de Farmacia y Bioquímica, de Odontología y de Medicina.

La segunda etapa, se orientó a profundizar en los casos que representan Unidades Académicas que ofrecen las denominadas Carreras Docentes como espacios formativos privilegiados para sus propios docentes. Se analizaron las Facultades de Agronomía, de Derecho y Ciencias Sociales, de Farmacia y Bioquímica, de Odontología y de Medicina. En esta etapa – a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a informantes clave –se profundizó en el análisis de cuatro dimensiones: articulación teoría –práctica en los procesos formativos, la situación didáctica, las concepciones y modelos de formación y la profesionalización del docente universitario.

En esta oportunidad se presentarán los avances producidos en relación con la situación didáctica.

Marco teórico

En cuanto al objeto específico de esta presentación, la situación didáctica, en los procesos de formación pedagógica de los docentes de este nivel, quienes operan como formadores – y de acuerdo al proyecto formativo explicitado a través del documento curricular – llevan a cabo procesos de enseñanza idiosincráticos. Se abordará esta temática apuntando a reconocer los elementos que determinan su singularidad y en este marco se encuadrarán las prácticas de enseñanza que realizan los docentes de los casos de estudio.

Consideramos importante realizar algunas precisiones conceptuales. En primer lugar, entendemos a la didáctica como teoría de la enseñanza cuya función es explicar, describir y transformar las prácticas de la enseñanza, una teoría para la acción. (Camilloni, 2007). Su objeto es el análisis de la enseñanza. Ubicados en el nivel superior centra su interés en el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2001).

Asimismo entendemos la didáctica desde una postura superadora de la racionalidad técnica ligada a una visión instrumental y ahistórica. Desde otra perspectiva, la didáctica fundamentada crítica (Candau, 1985) recupera el sentido de la hermenéutica como interpretación, es decir, una forma de revisión de sentidos y significados, en una perspectiva histórica. Entre sus fundamentos se asume la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, la contextualización de las acciones. (Lucarelli, 2009). Asimismo promueve la explicitación de los presupuestos que sustentan sus abordajes metodológicos. Sus otros fundamentos se vinculan con el papel protagónico del docente y la articulación teoría- práctica que se manifiesta en este nivel a través de la configuración que asume la situación didáctica al propender al desarrollo de procesos

genuinos de aprendizaje, como también al construir espacios destinados especialmente a la práctica profesional, en tanto reconoce a la profesión como uno de sus estructurantes.

Litwin (1996:94) considera las **prácticas de enseñanza** como una totalidad que permite reconocer la visión ideológica que estructura los recortes epistemológicos y disciplinares particulares que cada docente realiza. En este sentido, cada docente conforma una particular manera de configuración didáctica. En esta construcción se expresan los componentes de la situación didáctica: objetivos, contenidos, recursos didácticos, evaluación.

En primer lugar, resulta de interés revisar los objetivos explicitados en los diversos documentos curriculares acerca de la formación de los docentes que realizan los programas formativos.

Es necesario señalar que su tratamiento ha atravesado históricamente diversas perspectivas. El modelo tecnológico, ligado a la psicología conductista y a la pedagogía industrial se centraba en la idea de intervención. Con este propósito no se busca la explicación, descripción o la comprensión de los fenómenos, sino su conocimiento para facilitar la intervención eficaz. Desde este modelo se requiere especificar con precisión absoluta la meta a la que se aspira llegar y en qué condiciones se debe llegar a ella. Frabboni (1984), presenta una taxonomía de objetivos, intentando proporcionar un instrumento para categorizar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. Presenta tres niveles en su taxonomía.

El primero refiere a los aprendizajes elementales centrados en el saber que apuntan a conocimientos de breve duración que se adquieren por reproducción. El alumno sabe recordar, reconocer y repetir un contenido (términos, hechos, conceptos, principios) de manera similar a la que le han sido presentados.

El segundo, de aprendizajes intermedios, está centrado en el comprender e implica una primera elaboración de información adquirida. El estudiante puede por un lado describir, es decir, interpretar, puede ejemplificar términos, describir hechos, ilustrar conceptos y extrapolar justificando las fases de un proceso, explicitar sus premisas, indicar consecuencias. Por otro lado, también puede aplicar, ejecutando técnicas, métodos, fórmulas, criterios y teorías de las disciplinas y puede responder a un interrogante cognitivo planteado utilizando diferentes métodos para resolverlo.

El tercer nivel centrado en *aprendizajes superiores* lo divide en aprendizajes superiores convergentes y divergentes. Siempre según Frabboni, el primero permite realizar procesos de descomposición y recomposición: análisis y síntesis. El segundo implica procesos de

descubrimiento de aspectos cognitivos inéditos, invención de diversas soluciones para un mismo problema. Refieren a la intuición, la invención y la creación artística.

Ambos remiten a dos tipos de pensamiento: convergente o divergente. El pensamiento divergente es la capacidad de percibir lagunas, de usar caminos diferentes para la solución de problemas, implementar recursos propios. El pensamiento convergente es la falta de habilidad para percibir caminos diferentes. Se siguen líneas de acción ya delimitadas.

Por otro lado, no puede dejar de reconocerse que desde la década de los 90, el surgimiento de la perspectiva de las competencias y su inclusión en el nivel superior de enseñanza ha influido en la reformulación de los objetivos - tanto en los Planes de Estudio como en los programas de las asignaturas que los componen. Sin entrar en consideraciones acerca de si las competencias constituyen verdaderas innovaciones o si producen transformaciones en las prácticas de enseñanza, no puede desconocerse que su implementación remite al análisis de tareas que se traduce en objetivos fragmentados de comportamientos y condiciones de ejecución que dan cuenta de concepciones tecnocráticas.

En este encuadre, las competencias genéricas, transversales o clave, que son aquellas que son comunes a todas las formaciones profesionales, se componen por competencias instrumentales, personales y sistémicas. Entre las instrumentales se destacan las que aluden a habilidades cognitivas que integran la arquitectura mental del sujeto y están conformadas por procesos - de diferentes niveles de complejidad - que tienen como fin la comprensión, evaluación y generación de información, la toma de decisiones y la solución de problemas y se observan a través de conductas de los sujetos. Generalmente se traducen en objetivos en términos de la formación y, en función de los niveles de complejidad de las habilidades cognitivas que se requieren, dan cuenta de una suerte de taxonomía.

El nivel más bajo lo constituye el pensamiento comprensivo que procesa e interpreta la información de forma reflexiva y precisa y ayuda al aprendizaje significativo. Está compuesto por las herramientas básicas del pensamiento: adquirir, representar, transformar, almacenar y recuperar los contenidos; implica el uso de competencias tales como la relación, la comparación, la secuenciación, etc. Le sigue en nivel de complejidad el pensamiento crítico, que tiene capacidad evaluativa, es dirigido, razonado y propositivo. Se centra en la comprensión, la formulación de inferencias, el cálculo de probabilidades y la evaluación del propio proceso. El pensamiento creativo, con mayor nivel de complejidad, posibilita generar ideas novedosas,

ingeniosas, originales, combinarlas de manera diferente y descubrir nuevas asociaciones entre ellas. Finalmente, las habilidades cognoscitivas que suponen mayor complejidad son la toma de decisiones y la solución de problemas. Articulados con los contenidos, representan una guía orientadora de las actividades del aula, más que estados fijos a los que hay que llegar.

En cuanto al análisis de los contenidos, entendemos que son el conjunto de saberes o elementos culturales que organizan las actividades de docentes y alumnos y cuya apropiación y aprehensión por parte del estudiante resulta relevante para su desarrollo profesional, social y personal. (Coll, 1995).

En cuanto a las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados en la formación, planteamos en primer lugar que desde una perspectiva crítica, la contextualización de cada situación de enseñanza se impone a la hora de la selección de las estrategias de intervención. Esto supone en primer lugar fundamentar desde dónde se seleccionan y organizan las estrategias apropiadas, y, desde allí, abordar cómo se articulan con el tipo de conocimiento que se está enseñando, o sea implican una articulación contenido-método.

Desde esta postura didáctica retomamos el concepto de construcción metodológica (Edelstein, 1996) que consiste en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de los procesos cognitivos de diverso tipo para generar la construcción del conocimiento. El docente es quien diseña la propuesta de enseñanza articulando la lógica disciplinar con las posibilidades de apropiación de los sujetos y las situaciones y contextos particulares. Es una propuesta de acción que es base de la construcción metodológica sustentada en una visión ideológica y axiológica.

Los entrevistados señalan que en las clases recurren al uso de la exposición dialogada. Osima Lopes (1995) la presenta como alternativa a la clase expositiva tradicional en donde se recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. Implica recurrir a la pregunta que supone eliminar la pasividad del estudiante y favorece la co- construcción del conocimiento estimulando una actitud científica en los alumnos.

Por otro lado, también se utilizan estrategias de enseñanza basadas en la problematización, como el método de casos, resolución de situaciones problemáticas y microenseñanza.

Finalmente consideramos a la evaluación como un proceso que permite tener información acerca de los logros en términos de aprendizaje de los estudiantes y que es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza.

Metodología

Se recurre a la lógica cualitativa, realizando un análisis de casos e incluyendo como técnicas de recolección de información entrevistas en profundidad a actores claves y análisis documental.

Resultados

El avance en la investigación ha permitido caracterizar los diferentes formatos que asumen los programas formativos en las diferentes Unidades Académicas de la UBA referidas a las cuatro dimensiones arriba mencionadas. En cuanto al análisis de la situación didáctica, en relación con el primer componente, los objetivos - tal como se encuentran explicitados en las Resoluciones de Consejo Superior correspondientes a cada Unidad Académica - puede señalarse que llama la atención en primer lugar que si bien todos ellos incluyen objetivos para las formaciones de los docentes, en algunos casos se trata de propósitos, en tanto no se plantean en términos de logros para los cursantes de los programas formativos.

Tal es el caso de la Facultad de Medicina que en la Res. CS 3918/08 explicita como objetivos de la carrera docente:

- Propender al perfeccionamiento académico de la Facultad de Medicina
- Institucionalizar la formación docente
- Interrelacionar la institución con la individuación docente
- Otorgar una metodología general de enseñanza a las Unidades Académicas de la Facultad

En este caso se trataría de propósitos a nivel macro institucional que se supone devendrán de la creación de la Carrera Docente, pero que no indican per se logros a desarrollar en los cursantes.

Lo mismo sucede en el Plan de Estudios de la Facultad de Farmacia y Bioquímica (Res CS 618/10) al plantear:

- Fortalecer las articulaciones entre la investigación, la docencia y la extensión
- Y en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Res CS 469/80)
- Ordenar la colaboración de los docentes auxiliares en las actividades de la cátedra

Al mismo tiempo, en otros casos, se enuncian objetivos de un alto nivel de generalidad.

Por ejemplo:

- Conformer una actitud docente de investigación y educación médica permanente. Facultad de Medicina que en la Res. CS 3918/08
- Capacitar y perfeccionar a los participantes en los métodos didácticos, técnico – pedagógicos y de investigación en el grupo de las disciplinas que ejercen o se proponen ejercer su actividad docente. Facultad de Odontología (Res CS 1596/91)
- Capacitar científica y pedagógicamente a quienes tengan vocación por la enseñanza Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Res CS 469/80)

En otras oportunidades aparecen declarativamente intenciones que - desde la perspectiva de Frabboni (1984) - corresponderían a objetivos tendientes al desarrollo del nivel elemental de pensamiento y de pensamiento comprensivo. Por ejemplo:

- Reflexionar sobre las distintas misiones de la Universidad actual y las formas que ellas revisten en el ámbito de la Facultad de Agronomía. Facultad de Agronomía (Res CS6202/13)

También se formulan objetivos de nivel intermedio desde la perspectiva de Frabboni o de pensamiento crítico:

- El desarrollo de una actitud rigurosa hacia la actividad docente y de pautas que permitan intervenir en situaciones educativas, siempre singulares y complejas, con acciones de remediación y con recursos conceptuales y metodológicos que hagan efectivo el aprendizaje en el aula universitaria. Facultad de Farmacia y Bioquímica (Res CS 618/10)
- Caracterizar epistemológicamente los conocimientos, ciencias y tecnologías agropecuarias y ambientales y ambientales a fin de comprender los desafíos que plantea su enseñanza y la formulación de proyectos de investigación. Facultad de Agronomía (Res CS6202/13)
- Desarrollar capacidades operativas en la organización técnico – administrativa- institucional de la Universidad, Facultades, departamentos, cátedras, etc. Facultad de Odontología (Res CS 1596/91)

Finalmente, aparecen declarativamente intencionalidades vinculadas con el desarrollo de aprendizajes superiores, que – en términos de la lógica de las competencias – adscriben a los tipos de pensamiento creativo y evaluativo:

- Promover una actitud crítica y reflexiva para el mejoramiento y desarrollo de planes de estudio con estructuraciones específicas. Facultad de Farmacia y Bioquímica (Res CS 618/10)

- Elaborar sistemas de evaluación (criterios, modalidades, instrumentos) de los aprendizajes y de la práctica docente. Facultad de Agronomía (Res CS6202/13)
- Formular proyectos de investigación relativos a conocimientos, ciencias y tecnologías agropecuarias y ambientales. Facultad de Agronomía (Res CS6202/13)
- Formular estrategias de enseñanza para los espacios curriculares de las carreras de la Facultad, según los perfiles de los destinatarios, tipos de aprendizajes y de la práctica docente. Facultad de Agronomía (Res CS6202/13)

En cuanto al análisis de los contenidos, entendemos que son el conjunto de saberes o elementos culturales que organizan las actividades de docentes y alumnos y cuya apropiación y aprehensión por parte del estudiante resulta relevante para su desarrollo profesional, social y personal. (Coll, 1995).

El énfasis obviamente está puesto en la formación específicamente didáctica seguida por la formación pedagógica más amplia. La primera se centra en todos los casos en contenidos referidos a temáticas sobre didáctica general –currículum, programación de la enseñanza, estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, recursos didácticos- y en algunos otros, incluyen las problemáticas didácticas particulares de sus campos disciplinares. Cuestiones relativas al uso de TICs se observan explícitamente en las ofertas de las Facultades de Farmacia y Bioquímica y de Odontología.

Por otro lado, es interesante destacar que la formación no sólo se centra en la enseñanza de contenidos conceptuales sino también apunta a los contenidos procedimentales, en especial en la Facultad de Odontología.

Respecto a la formación pedagógica más amplia, se incluyen contenidos relativos a política educacional universitaria, legislación, tradiciones y modelos universitarios, historia y problemáticas actuales. La oferta de la Facultad de Odontología incluye contenidos sobre cuestiones institucionales y grupales de la formación.

En relación con la formación más académica, es decir la específicamente disciplinar de base, es mínima la exigida por estos programas de formación. Solo las Facultades de Farmacia y Bioquímica y de Medicina la consideran necesaria.

Si tenemos en cuenta que las tres funciones básicas y tradicionales de la Universidad argentina refieren a la docencia, investigación y extensión, analizando los contenidos formativos

encontramos que sólo la Carrera Docente de la Facultad de Odontología destina un espacio curricular a la formación en extensión denominado Taller de Reflexión sobre Articulación Docente Asistencia de 8 hs de duración.

En cuanto a la formación en investigación, los énfasis son variables: la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales no ofrece formación en investigación para los cursantes y Farmacia y Bioquímica, Odontología y Agronomía destinan porcentajes semejantes respecto a la duración total de sus carreras, seguido en orden decreciente por la Facultad de Medicina.

Cabe aclarar que, el análisis del material documental, en general procedente de las Resoluciones de Consejo Superior de las carreras docentes, permite advertir que la formación en esta área se concentra en cuestiones epistemológicas relativas a cada uno de los propios campos disciplinares, no siendo objeto de la formación centrarse en la investigación en la enseñanza referida a los campos disciplinares de base.

En cuanto a las estrategias de enseñanza que se desarrollan, los entrevistados señalan que en las clases recurren al uso de la exposición dialogada. Por otro lado, también se utilizan estrategias de enseñanza basadas en la problematización, como el método de casos, resolución de situaciones problemáticas y microenseñanza. Un dispositivo innovador es el que propone la CD de la Facultad de Agronomía en el espacio curricular del Módulo de la práctica: la realización de un dossier que contiene modalidades de trabajo independiente.

Respecto a la evaluación de los procesos de formación que realizan los cursantes de las CD. En términos generales, cada espacio curricular es evaluado a su término con modalidades que pueden incluir calificación numérica o aprobación o no del mismo. Los programas formativos de las Facultades de Agronomía, de Farmacia y Bioquímica y de Odontología llevan a cabo diferentes dispositivos que implementan en distintos momentos del proceso que dan cuenta de una evaluación integral de los cursantes.

Cconsideraciones finales:

Los programas formativos de las distintas Carreras Docentes de las Facultades tomadas como casos plantean propósitos y objetivos tendientes al desarrollo del nivel elemental de pensamiento y de pensamiento comprensivo, objetivos de nivel intermedio o de pensamiento crítico y objetivos vinculados con el desarrollo de aprendizajes superiores o de pensamiento creativo y evaluativo.

En relación con los contenidos, se centran en primer lugar los referidos a la formación didáctica seguida por la formación pedagógica más amplia. La formación específicamente disciplinar de base sólo se observa en los programas de dos Facultades.

Como ya se ha señalado, los contenidos inherentes a la formación en investigación no abordan la investigación educativa en sus propios campos disciplinares y en un caso se encuentra totalmente ausente. La inclusión de la tecnología aplicada a la enseñanza de los diferentes campos disciplinares aparece como un elemento clave en algunos de los casos estudiados.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, se recurre a la exposición dialogada en todos los casos incluyéndose también estrategias basadas en la problematización, como los ateneos de presentación de casos, el método de casos, resolución de situaciones problemáticas y la microenseñanza.

Como puede observarse, predomina la diversidad en los encuadres didácticos desarrollados en las diferentes Carreras Docentes que indudablemente refieren a sus culturas institucionales, sus tradiciones en términos formativos y a las necesidades de formación advertidas de sus destinatarios en cada una de ellas.

En segundo término, presentamos el trabajo de investigación desarrollado en la Universidad Nacional de Tucumán, llevado a cabo por Alicia Villagra. Su título es ***Nueva docencia y formación pedagógica universitaria: aportes investigativos para repensar.***

Tal como lo expresa la fundamentación que sustenta la intencionalidad de este Congreso, el reforzar la participación de los estudiantes en la vida universitaria no es sólo responsabilidad de ellos, es un desafío compartido entre institución, profesores y estudiantes. En coincidencia con esta afirmación, esta corresponsabilidad supone comprometernos a quienes nos dedicamos a la Pedagogía Universitaria a asumir la impostergable y compleja construcción de una nueva docencia que requiere imbricar aspectos inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Compartiendo el posicionamiento de repensar y rediseñar el proyecto formativo que ofrecen nuestras instituciones, este trabajo revaloriza el lugar que le compete en esta aventura a la formación pedagógica de los docentes universitarios y a quienes la diseñan y la llevan a cabo.

Convencidos que la actual enseñanza universitaria de nuestro país clama-reclama una formación pedagógica renovada, presentamos a debate una investigación que replantea su calidad en una universidad argentina, la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), y que denominamos La Formación Pedagógica en la UNT: el “detrás” de escena.

Resignifica el vínculo fundacional entre esta formación y los Asesores Pedagógicos Universitarios (APU), fragilizado por la ausencia de políticas académicas que potencien la obligatoriedad de la misma y la legitimación institucional de este rol, a los fines de promover una fundada discusión sobre aspectos nodales de las estrategias formativas que estarían exigiendo una profunda revisión; a la vez que orientarían posibles y necesarias recreaciones en sus formatos, seguramente extensivas a otras universidades tanto de nuestro país como del extranjero.

Dos proyectos aprobados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT y que desarrollamos con nuestro equipo, operaron como antecedentes: Intensificación del trabajo docente y enseñanza universitaria: encuentros y desencuentros entre tiempos y espacios personales-profesionales (CIUNT 24 H/444, 2008-2012) y El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): hacia la búsqueda de su identidad y legitimación (PIUNT 26/H 548; 2013-2017).

El primero, en tanto alerta que la vigencia del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (Decreto 2427/93) al promover “*un enfoque integrado de la carrera académica: docencia, investigación, extensión y gestión*” ha impactado sensiblemente en la reconfiguración del actual trabajo docente y en la cultura de cátedra. La intensificación de las exigencias laborales, la falta de tiempo por un estado de endeudamiento crónico y la sobrevaloración de la investigación sobre la docencia, situaron a la enseñanza en una zona de riesgo y acentuaron la resistencia a las innovaciones didácticas. En tanto las actividades de investigación son más redituables en función de los puntajes asignados por las evaluaciones externas, pudo advertirse en la docencia una tendencia a invertir en ellas el mayor consumo de esfuerzos y tiempos en relación con las más invisibilizadas, entre ellas la enseñanza.

El segundo proyecto, referido a la problemática de la presencia institucional, mas no formalmente “institucionalizada” del APU en la UNT, al abordar el contenido y forma que revisten sus prácticas, identificó un inquietante hallazgo: la emergencia en el ámbito académico de indicios que refieren a un cierto desplazamiento y/o desdibujamiento por otros profesionales del protagonismo del APU en la formación pedagógica de docentes universitarios.

Los significativos aportes derivados de estas investigaciones, frente el desafío de avanzar en la configuración de una nueva docencia despuntaron punzantes interrogantes. La actual reconfiguración del trabajo del docente universitario, unida a la ausencia de una formación pedagógica obligatoria y a la identificación de síntomas preocupantes vinculados a otros autorizados que la llevan a cabo, nos inquietaron a preguntarnos ¿Cómo construir un nuevo docente que potencie la autonomía y el compromiso personal de los estudiantes con su formación, sin una deconstrucción crítica de los formatos de propuestas formativas al uso y de un

replanteo del / los quienes las diseñan e implementan? He aquí los móviles que inspiraron la investigación que hoy compartimos como objeto de discusión.

Marco Teórico

La construcción de la *buena docencia* convoca ineludiblemente, y tal como lo anticipamos, al replanteo de la calidad de la formación pedagógica, en tanto a través de ella los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios pueden revitalizarse o permanecer imperturbables y encapsulados en tradiciones y rutinas que aún hoy, obstinadamente, habitan las aulas y las instituciones universitarias. Es decir, la calidad de la *apuesta formativa* puede jugar al cambio o a la permanencia, a la ruptura o a la continuidad de las prácticas docentes.

Efectivamente, “*si algo sabemos*”, es que se trata de un asunto *muy serio*, que exige mantenerse en un irrenunciable estado de alerta sobre su insuficiencia, sus posibilidades y sobre la necesaria solvencia de los profesionales que la asumen, seriedad que se acentúa por cuanto el campo de la formación puede caracterizarse como un *mundo de paradojas*. Las tensiones que lo atraviesan históricamente, tales como necesidad/innecesidad, obligatoriedad/opcionalidad, son dramatizadas por la ausencia o transitoriedad de políticas académicas que consoliden esta formación. Su retórica valorización en términos de su impacto en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje coexiste, increíblemente, con su no obligatoriedad, rasgo, que a manera de síntoma encubría la desestimación del “[...] *papel de la cultura institucional, así como de quienes ocupan lugares de gestión, en cuanto a posibilitar la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales*” (Edelstein, 2013, p. 32) sólo factible, para esta autora, con políticas que otorguen centralidad a la enseñanza y a la formación de docentes.

Lejos de la fantasía del modelaje, o “fantasma de Pigmalión”, adherimos al supuesto que la “*formación no se recibe, nadie puede formar a otro...*” y que “[...] *formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido[...] realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura*” (Ferry, 1991, p. 43). Como concepto vinculante, pensamos que el trabajo *de sí mismo y sobre sí mismo* de cada docente sólo es posible a través de una *formación pedagógica* entendida como un proceso gradual, permanente y sistemático, mediado por estrategias que a partir del *análisis de la propia práctica* de los destinatarios se orienten a develar y *descongelar* sus creencias, saberes y conocimientos pedagógicos previos en un interjuego teóricamente fundamentado con problemáticas de aula, institucionales y contextuales.

En pertinencia con esta perspectiva, consideramos a la *práctica de la enseñanza* como práctica social que forma parte de la *práctica docente*. Por ello “[...] responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Como práctica política, remite a la esfera de lo público y, por ello, solo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte” (Edelstein, 2011, p. 105). Es esta resignificación, la que amplifica su sentido integrando la tematización de lo micro con lo macro educativo. Inscriptos en los postulados de la racionalidad crítica, en correspondencia con estos planteos, jerarquizamos aprendizajes de carácter constructivista que desde la comprensión y la criticidad generen autonomía y compromiso personal y social.

Este posicionamiento ilumina un nuevo horizonte para el vínculo entre la Didáctica Universitaria y las Didácticas Disciplinarias de este nivel superior, “[...] cuestión controvertida e interminablemente controvertible” (Camilloni, 2008, p. 14) que exige, como contribución a su impostergable configuración, la entrada a escena de estrategias formativas *situadas* en función de la especificidad de lo universitario y de las diferencias epistemológicas de los diversos saberes, lo que implica la superación de diseños homogeneizantes y a-históricos, válidos para docentes de cualquier nivel.

Por ello, otorgamos una particular relevancia a la deconstrucción de los *formatos de formación pedagógica* entendiendo como tales a modos alternativos de organización del tiempo, del espacio y de contenidos que estructuran formas de trabajar lo didáctico-curricular entre formador/es-sujeto/s en formación, orientados hacia la innovación o hacia la permanencia de las prácticas docentes “al uso”. Asimismo, reivindicamos el ineludible vínculo entre la formación pedagógica de docentes universitarios y los APU, figura ésta reconocida “[...] como uno de los protagonistas centrales en la construcción de la Pedagogía y la Didáctica universitarias” (Lucarelli y Finkelstein, 2012, p. 10).

Metodología

La presente investigación, *La Formación Pedagógica en la UNT: el “detrás” de escena*, estuvo radicada en el Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, ex Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) creado en 1984 y primer organismo surgido exclusivamente para el asesoramiento y la formación pedagógica de los docentes. Se trata de un proyecto de carácter cualitativo e interdisciplinario llevado a cabo por pedagogas y psicólogas del ICPC.

El título asignado responde metafóricamente a la aspiración de *un ver el otro lado* de aquello que acontece en las escenas de formación pedagógica de docentes universitarios, a un situarse desde una posición que intenta visibilizar, asimismo, el ajuste o distanciamiento de lo que allí se actúa con el texto que lo sustenta o guión. Cobra un sentido cercano a expresiones tales como “*tras las bambalinas*”, “*entre bambalinas*” o “*detrás de bambalinas*”, frases que tienen su origen en los hechos que suceden en un escenario y que los espectadores no pueden ver en tanto refieren a acontecimientos que se concretan hacia un adentro, tornándose secretos u ocultos para el afuera.

La sospecha de un despliegue de propuestas formativas *consagradas* que, revestidas de un ropaje discursivo alternativo continúan persistiendo casi impunemente las escenas formativas en el ámbito universitario, en alianza con las inquietudes despuntadas por las conclusiones de las investigaciones que operaron de referencia, nos llevaron a jerarquizar un intrigante planteo como punto de partida: ¿Qué sentido y alcance otorgan a la formación pedagógica de los *formadores* propuestas legitimadas institucionalmente y hasta qué punto quiénes las asumen afectarían su calidad? En búsqueda de posibles respuestas, abordamos, entre otros, los siguientes interrogantes:

- ¿Qué concepciones/lógicas de Formación Pedagógica priorizan las propuestas implementadas?
- ¿Qué tipos de formatos conforman y predominan en la oferta formativa?
- ¿Quiénes diseñan y/o coordinan las estrategias de formación pedagógica?
- ¿Se registran políticas académicas que refieran a la necesidad de la formación pedagógica de los docentes universitarios o sólo se instalan normativas transitorias?
- ¿Los fundamentos y formatos de formación pedagógica potencian la configuración de las Didácticas Universitarias Específicas?
- ¿Los contenidos objeto de tratamiento se focalizan en temáticas puntuales o se fundan en una visión holística de la problemática universitaria?
- ¿La ausencia o provisionalidad de políticas académicas sobre la formación pedagógica incide en la institucionalización del rol del Asesor Pedagógico Universitario o se trata de un juego circular de efectos recíprocos?

Respecto a los escenarios, optamos por un paneo general de las estrategias de formación pedagógica que se despliegan en la UNT, centrándolas en Facultades seleccionadas a partir de la presencia-ausencia de Asesorías Pedagógicas: las que las registran actualmente, las que las tuvieron pero ya no cuentan con ellas, y aquéllas con profesionales que asumen acciones de asesoramiento en forma asistemática.

Tal como lo puntualizamos, el abordaje metodológico se basó en técnicas de investigación cualitativa, a saber: entrevistas semiestructuradas y en profundidad a docentes, autoridades y asesores de distintas facultades, análisis documental (formatos de formación pedagógica, reglamentos, resoluciones, disposiciones, circulares, convocatorias académicas, propuestas ministeriales, memorias institucionales y organigramas). Asimismo cobraron una especial relevancia los Grupos Focales con APU para la deconstrucción de temáticas que cobraron especial significatividad en el curso de las entrevistas y en el material documental.

Para posibilitar un análisis *situado* de la problemática objeto de interpelación, bosquejamos una cartografía del estado de situación de la UNT en lo que respecta a sus propuestas formativas, que excluyó Maestrías y Doctorados, analizadas por otro equipo del proyecto interinstitucional.

El metafórico *paneo* nos permitió dibujar un tan complejo como heterogéneo escenario. Abordamos el análisis de las siguientes:

- *Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC)*: organismo de asesoramiento pedagógico creado en 1984 en el Rectorado y que actualmente funciona en la Facultad de Filosofía y Letras.
- *Espacios de Asesorías en distintas Facultades*: la creación de la mayoría, salvo excepciones, data de los años 90.
- *Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias*: en Facultades con carreras de grado acreditadas ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y adheridas al eje de Mejora de la Enseñanza.
- *Programa Sistema de Tutorías Universitarias*: destinado a alumnos ingresantes o ya cursantes. Se lleva a cabo en la mayoría de las unidades académicas.
- *Programa de Capacitación de Iniciación a la Docencia de la Facultad de Filosofía y Letras*: desde el 2012 se propone la actualización de conocimientos disciplinares, metodológicos y didácticos para egresados de la UNT y/o de otra universidad nacional que aspiren iniciarse en la docencia universitaria.
- *Especialización Superior en Formación Pedagógica*: implementado por el Dpto. de Formación Pedagógica de la F.F. y L. y destinado a profesionales universitarios/no universitarios sin título docente y docentes en ejercicio de los niveles secundario y superior y de diferentes modalidades del sistema educativo.

Resultados

Con el propósito de enmarcar la lectura de los resultados, puntualizamos que los espacios de las unidades académicas que implementan las propuestas, presentan una conformación muy heterogénea: la mayoría (unipersonales o dúos) están integrados por pedagogos y/o psicólogos (número *in crescendo*) e incluso por profesionales de otras disciplinas. No todos cuentan con una trayectoria como APU ni con formación pedagógica, por ello resulta llamativa la ausencia de egresados de carreras de posgrado en Docencia Universitaria. Sólo el ICPC –estructurado en tres Áreas (Sociopolítica, Psicopedagógica y Didáctico-curricular)– registra un equipo numeroso en interdisciplinario.

Sin pretender agotar sus notas distintivas y lejos de intentar generalizaciones, en función de sus rasgos recurrentes gran parte de las propuestas (Villagra, 2017):

- Carecen de una fundamentación sociopolítica, psicopedagógica y/o ético-antropológica que las sustente. Por lo general plantean objetivos o propósitos “pedagógicamente correctos”, contenidos y requisitos de acreditación.
- Constituyen instancias formativas aisladas, discontinuas y fragmentadas, con contenidos más centrados en el microespacio del aula que en una mirada holística que entrame lo institucional con lo macroeducativo.
- No especifican la previsión de *acciones sistemáticas de seguimiento*, desestimándose la vigilancia del impacto de la formación en la calidad de la enseñanza. Los Trabajos Finales no se acompañan necesariamente en su posible puesta en acto, lo que invalida evaluar la transferencia de lo aprendido.
- Presentan formatos similares para destinatarios con perfiles diferentes, sin ofertas destinadas a equipos de cátedra completos. Más aún, se advierten propuestas de fuerte carácter generalista en tanto su diseño aún indistintamente y en un mismo grupo a docentes universitarios con quienes ejercen en otros niveles educativos.
- Responden más a iniciativas nacionales o de gestión política local que a propuestas de los APU diseñadas en respuesta a demandas *situadas* y compartidas con docentes y autoridades sobre puntos institucionales de fragilidad didáctico-curricular.
- Adoptan formatos convencionales y presenciales –cursos, seminarios, talleres– excepto el ICPC. Las diversas denominaciones no responden estrictamente a configuraciones de trabajo diferenciadas, por lo que se trataría de rotulaciones que encubren acciones más bien homogeneizadas en sus modalidades de abordaje.

- Anulan o posponen la presencia de los APU en el diseño e implementación de las acciones formativas y en la ayuda u orientación que pueden brindar a quien/es les son delegadas. Se des-jerarquiza así la formación especializada para asumirlas.
- Denotan cierta *naturalización* de instancias únicas y de breve duración que bajo el pretexto del “poco tiempo disponible”, justifican estilos de coordinación directivos.
- Presentan una desarticulación entre prácticas de la enseñanza y prácticas docentes, con notoria incidencia en la selección de los ejes temáticos.

Las propuestas analizadas permiten constatar los *síntomas* que alertaron inicialmente al proceso investigativo. La devaluación del lugar del Asesor Pedagógico Universitario se torna evidente y en la búsqueda de su *etiología* se agolpan preguntas tanto autoevaluativas como de carácter institucional que refieren a políticas académicas y/o a decisiones de orden curricular y organizativo, tales como:

- ¿En qué se funda la *colonización* por *otros* de los límites que demarcan su espacio de trabajo?
- ¿Su formación es objeto de una preparación interdisciplinaria específica e institucional o responde a intencionalidades profesionales individuales?
- ¿En dónde radica la histórica resistencia que impide legalizar su situación laboral e incorporación en las estructuras organizativas de las unidades académicas?
- ¿La especificidad de la formación interdisciplinaria de los APU puede ser reemplazada por pedagogos y/o psicólogos u otros profesionales no especializados en este nivel?
- ¿Las carreras de Ciencias de la Educación de la UNT y de universidades nacionales reconocen esta práctica profesional en sus *perfiles* o la sobreentienden?
- ¿La coordinación de propuestas de formación pedagógica por quienes no la poseen o no se dedican a la Pedagogía Universitaria potenciaría su desvalorización?
- ¿El trabajo unipersonal de asesoramiento estaría conspirando contra el carácter interdisciplinario y grupal de las Asesorías?
- ¿Estilos del propio desempeño de los APU condicionarían su sustitución o desplazamiento?
- ¿Por qué cuesta tanto habilitar a los graduados de carreras de posgrado en Docencia Universitaria, a integrar espacios de asesorías y/o a gestionar propuestas en la materia?, entre otras.

Palabras de cierre

El situarnos *detrás de escena* de la formación pedagógica en la UNT nos permitió escuchar voces y percibir imágenes de propuestas formativas que apuestan a la reinención de la

enseñanza pero también de aquellas que en consonancia con lógicas prescriptivas-tecnocráticas, obturarían la ruptura de lo instituido.

En consolidar a las primeras y en revertir estas últimas radica nuestro desafío. La *nueva docencia*, inscripta entre las primeras, reclama de estrategias orientadas a la formación de docentes críticos, capaces de la adopción de decisiones situadas, autónomas y responsables y de dialogar desde sus acciones de aula con el plan de estudio de la carrera y con las problemáticas profesionales y socio-políticas locales, regionales, nacionales e internacionales en una lúdica articulación entre teoría y práctica.

Este complejo cometido, más dificultoso aún frente a la actual reconfiguración del trabajo docente, exige una exhaustiva y crítica revisión de los puntos de clivaje de las propuestas y una fundamentada recreación de éstas tendientes a superarlos, tarea sólo posible por una sólida e idónea *formación pedagógica de los formadores*.

Por lo expuesto, reiteramos el reconocimiento de esta formación como tarea identitaria del APU. Operó como mandato fundacional de la creación de organismos de Pedagogía Universitaria no sólo en la UNT sino en universidades argentinas y del exterior. Confirmándolo, una reconocida especialista afirma que: “*Desde los momentos fundacionales de la incorporación del APU en las universidades argentinas y uruguayas la formación pedagógica de los docentes ha sido objeto de demandas institucionales desde la gestión, entendiéndola como una estrategia apropiada para concretar en las aulas las políticas de transformación de la enseñanza*” (Lucarelli, 1916, p. 17).

Cabe aclarar que no intentamos una reivindicación *per se* del APU, en tanto no coincidimos con formas apresuradas o poco rigurosas de construcción o asunción de esta *función de ayuda*.

Contrariamente, lo que no avalamos es que se convierta en una tarea improvisada y transitoria que pueda ser asumida por quienes no se dedican a lo universitario como objeto de estudio, agravante potenciado por autoridades que para cumplimentar programas externos designan como *formadores* a profesionales que no poseen necesariamente una formación sistemática en la materia, modalidad que ha incidido en que los APU sean requeridos cada vez más como *ejecutores* que como *generadores/autores* de propuestas didáctico-curriculares *situadas*.

En suma, pensamos que la calidad de los programas de formación pedagógica está afectada por esta pérdida de autoría del APU la que, a su vez, facilita la emergencia de sustitutos que devalúan y tornan aún más impreciso su aún no legitimado perfil, interpretación que no lo exime de una autocrítica de su propia formación y de su protagonismo institucional.

Fundamentalmente, e integrando equipos interdisciplinarios, debe saldar las deudas contraídas con los formatos de formación pedagógica superando sobre todo la homogeneización que detentan frente a la ostensible heterogeneidad de destinatarios, niveles educativos y disciplinas, lo que constituye un contexto adverso para la impostergable configuración de las Didáctica/s General y Disciplinarias Universitarias.

Leemos en la fundamentación de este Congreso que *La nueva docencia debe construirse tanto por aspectos relacionados al aprendizaje como a la enseñanza; tales procesos deben potenciar la autonomía y el compromiso personal de nuestros estudiantes porque son, al final, los auténticos protagonistas de su formación.* Desde la presente investigación llevada a cabo en la UNT, nuestro compromiso se inscribe en la aventura de construir esa *buena docencia* con aportes que ponen en cuestión los formatos de formación pedagógica de los docentes universitarios. Se trata de *reinventarla* para que sea más provocativa, convocante, revitalizadora, contextualizada, holística y humanizante. He aquí el gran e irrenunciable reto.

A continuación Sandra Soares, de la Universidad Estadual de Bahía presenta su trabajo **Desenvolvimento profissional docente mediante a pesquisa-ação: o papel da experiência de problematização sobre a prática** en el que participaron Liege Sitja y Mariana S. Barreiro, de la misma institución.

A formação do docente universitário é analisada neste texto na perspectiva de compreender o potencial da pesquisa-ação em grupo para o desenvolvimento profissional docente, aqui entendido como um processo de transformação de representações, valores, crenças e práticas acerca dos elementos inerentes ao ensino e à aprendizagem e, conseqüentemente, de mudança do contexto onde se desenrola sua prática educativa.

Por que almejar a transformação das representações e práticas docentes? Em outros termos, por que considerar que a docência universitária não atende às necessidades da sociedade contemporânea? Ora, todos os cidadãos minimamente inseridos nas relações e práticas laborais e sociais sentem que viver na sociedade contemporânea é extremamente desafiante. “Vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar.” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p.14). Disso decorre que os cidadãos e profissionais, necessitam desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais que não foram aprendidas em nenhuma instância da educação formal.

Enquanto a realidade exige que a universidade forme profissionais capazes de lidar de maneira crítica, investigativa, reflexiva, autônoma e ética com o conhecimento, com os dilemas da prática profissional, com a crise de valores, com a manipulação da grande mídia, com a naturalização da máxima de que os fins justificam os meios, em síntese, com o contexto de complexidade e incerteza imperante na atualidade, a universidade continua formando na perspectiva da aquisição, pelos estudantes, de uma bagagem de teorias e técnicas, de forma geral, assumidas como verdades absolutas, inquestionáveis e duradouras. A instituição universitária persiste, portanto, investindo em cabeças inflacionadas de informações que não se transformam em conhecimento e nem em saberes; formando técnicos que aplicam acriticamente receitas e teorias, mais preocupados com interesses próprios; e não profissionais capazes de resolver problemas inusitados da prática profissional de forma competente, altruísta e com base em valores éticos construídos na experiência formativa.

A docência centrada na transmissão de conteúdos, muitos dos quais com prazo de validade semelhante ao dos iogurtes, e não no desenvolvimento de competências cognitivas, atitudes e valores, torna os estudantes inaptos para lidar com os desafios da contemporaneidade e do seu impacto na produção do futuro.

Caminhar nessa direção pressupõe que a docência universitária assuma como ponto de partida as necessidades e os interesses dos estudantes de forma que, mediante a reflexão e a problematização, sejam capazes de ressignificar suas representações e atitudes frente ao conhecimento, à aprendizagem, aos docentes, aos colegas, à sua formação profissional; possibilite a aprendizagem efetiva e a capacidade de solução autônoma de problemas complexos, e não somente a memorização de conteúdos; proporcione o acesso a problemas de aprendizagens ou tarefas abertas e ambientes de cooperação entre os estudantes; adote no processo formativo a prática de pesquisa autêntica, envolvendo os estudantes em todas as etapas, contribuindo assim para a formação de profissionais investigativos (MONEREO, POZO, 2009; SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). Exige dos docentes o desenvolvimento, neles próprios, dessas e de outras competências cognitivas, afetivas e político-pedagógicas. O que implica a construção de saberes, próprios da pedagogia universitária, que não se concretiza mediante uma formação de natureza transmissiva, que se pretende que eles superem junto aos estudantes. Numa lógica isomórfica, tais saberes são concretizados mediante um processo de problematização e reflexão da própria prática docente, de seus dilemas e inquietações, de forma acolhedora, compreensiva, voltada para o seu crescimento pessoal e profissional.

Em consonância com as reflexões e pressupostos supramencionados, o grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), visando contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre as perspectivas de formação docente, convocou docentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a investigarem suas práticas docentes, mediante uma pesquisa-ação.

A experiência desta pesquisa-ação envolveu a realização de 19 (dezenove) encontros, com três horas de duração, exceto um deles que aconteceu durante todo o dia e fora da universidade. As reuniões foram registradas em áudio e vídeo, cujos conteúdos constituíram o *corpus* principal de dados do presente estudo, aliados às informações fornecidas, após a conclusão da experiência, mediante a técnica da entrevista semiestruturada. Os dados foram tratados mediante a análise de conteúdo de Bardin (2009).

Nesse artigo, optamos por apresentar os resultados da análise desta experiência pesquisa-ação que apontam o seu potencial de provocar mudanças nas representações e práticas docentes, especialmente, a partir do processo de problematização vivenciado. Em consonância com este recorte, apresentamos a seguir reflexões sobre os conceitos de desenvolvimento profissional docente e de problematização.

Concepção de desenvolvimento profissional docente

Desenvolvimento profissional docente é uma concepção de formação comprometida com a transformação de representações e práticas docentes. Nesse sentido, é uma perspectiva de formação relacionada ao percurso laboral do professor, englobando a reflexão e a crítica das experiências adquiridas ao longo da formação inicial em seus campos profissionais específicos e da sua atuação docente. Tem como ponto de partida o desejo dos docentes de responderem aos âmbitos sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos em incessante processo de mudança (DAY, 2001). Assim, o desenvolvimento profissional docente se configura como um processo formativo que implica mais do que a simples apreensão de conhecimentos pedagógicos.

Aposta, portanto, na transformação da lógica de ensino tradicional, ainda vigente, considerada como insuficiente para lidar com os desafios complexos próprios da sociedade contemporânea, para uma visão de docência que provoque a problematização, que tenha como foco a aprendizagem, que auxilie o estudante a se desenvolver como pessoa e como profissional. Requer capacidade de adaptação contínua às transformações da sociedade, das profissões, dos estudantes e dos desafios impostos à docência, com o objetivo de ressignificar as práticas de ensino-aprendizagem e possibilitar mudanças nas representações e atitudes dos docentes.

Para tanto, tal processo de formação depende da implicação e desejo do sujeito em compreender suas lacunas formativas e superá-las, através de um processo de problematização e reflexão sobre a própria prática (MARCELO GARCIA, 1999). Fundamental nesse processo, a reflexão possibilita o reconhecimento da insatisfação com determinado estado de coisas e a construção da mudança. Quando realizada em grupo, essa reflexão amplia as possibilidades de mudança. O diálogo reflexivo com os pares, envolvendo também a busca conjunta de teorias que subsidiem novos olhares e provoquem desequilíbrios das representações e práticas cristalizadas, naturalizadas, é um potente elemento de transformação.

Neste estudo, a reflexão, dispositivo fundamental do desenvolvimento profissional docente, é entendida como um processo cujo intuito é, além de estimular processos racionais e decisórios, acionar as fontes intrapessoais do comportamento do docente, proporcionando uma noção de ensino na sua globalidade, com vistas a ensejar um conhecimento mais crítico e abrangente sobre si e seu contexto de atuação e, conseqüentemente, possibilitar mudanças de representações e de práticas pedagógicas (KORTHAGEN, 2012). Entretanto, esse processo reflexivo só se torna significativo para o docente quando ele toma como ponto de partida e chegada a sua própria prática, problematizado-a para encontrar caminhos possíveis para ressignificá-la (VIEIRA, 2009).

A problematização como uma atitude e como uma estratégia formativa é uma ação bastante difícil de ser assumida, pois a modernidade desenvolveu um estilo de pensamento baseado na lógica “dura”, própria do pensamento formal. Segundo esta visão a realidade está ordenada em termos de verdades e falsidades lógicas e bem delimitadas. O significado dessa estruturação mental para o pensamento é a dificuldade em lidar com a contradição, com a simultaneidade, com o fluído, elementos, inevitavelmente, presentes no mundo-vivido, portanto, na experiência. Assim os sujeitos estariam preparados para lidar com tarefas abstratas bem estruturadas, falhando, contudo em tarefas mais complexas e dinâmicas para as quais é necessário considerar pontos de vistas contraditórios e igualmente válidos.

Problematização na experiência grupal de pesquisa-ação e repercussão na prática docente: discussão dos resultados

A problematização sobre a própria prática se configurou como fio condutor desta experiência de pesquisa-ação em grupo, tomando como ponto de partida situações dilemáticas do processo de ensino-aprendizagem vividas pelos participantes, o que exigiria dos mesmos implicação, disposição para expor suas dúvidas sobre aspectos importantes do fazer docente.

Assim, a problematização, além de contribuir para a construção do problema e dos objetivos da pesquisa-ação empreendida, se configurava como geradora de desequilíbrios cognitivos e atitudinais, portanto potencializadora de aprendizagens significativas, na medida em que colocava em questão a representação, historicamente construída, do docente como detentor do conhecimento, como aquele que não admite o “não sei”, especialmente, diante dos estudantes.

A disposição para vivenciar tal processo tinha como elemento facilitador a motivação para aprender e para encontrar saídas para suas inquietações. No entanto, dada a profundidade desse desafio, isso não parecia ser suficiente. Pressupunha ainda a criação de um clima de confiança mútua e de vínculo entre pessoas que anteriormente não se conheciam. Nesse sentido, foi fundamental no primeiro encontro a realização de duas atividades: a apresentação das pessoas, suas expectativas e motivações para ali estarem e a construção coletiva do entendimento sobre pesquisa-ação e dos combinados sobre seu desenvolvimento, o que gerou o sentimento de identificação e afinidade de buscas, a percepção de que “estamos todos no mesmo barco”, tornando mais fácil a exposição requerida.

Definidas as bases da pesquisa-ação a ser empreendida, o passo seguinte foi o compartilhamento das situações dilemáticas vividas pelos integrantes do grupo, precedido, entretanto, de uma discussão sobre o que entendiam por problematização:

Acho que é expor a dificuldade que você têm, expor determinadas situações que você até mesmo se questiona, como ser humano na sua prática [...] Então, eu acho que são todas aquelas situações que põem alguma questão, alguma coisa que a gente não consegue responder ou alguma situação que a gente não aprendeu a vivenciar. Geralmente, é algo novo. (Maria – em reunião da pesquisa-ação)

É que, nesse momento, é uma situação dilemática para você, mas o grupo pode ter pontos de vista diferenciados sobre aquelas situações que são importantes, não é? E serem conhecidos, até para saber como tratar de fato aquela situação. (Camila - reunião da pesquisa-ação)

Os depoimentos sugerem que os participantes associam problematização a expor situações desafiadoras, aquelas que geram insegurança na ação e para as quais não se tem respostas. Como se pode ver, num processo de tateamento, típico diante de uma abordagem de algo que não é familiar, se referem, principalmente, à natureza da situação alvo da problematização, mas não conseguem definir o que seria problematização. Dessa forma não revelam conceber problematização como um processo de questionamento, a partir de ângulos variados, acerca da situação desafiadora com o sentido de compreendê-la mais profundamente, de entender os nexos

causais que a engendram e, assim, construir um problema que orientaria a busca de respostas para o enfrentamento eficaz dessa situação, saindo da leitura superficial e naturalizada originalmente assumida (FABRE, 2011).

Problema aparece como sinônimo da situação do contexto que paralisa o sujeito, como algo dado, exterior ao seu pensamento:

Eu fiquei pensando que, não necessariamente seja algo que a gente enxergue como um problema hoje, mas talvez uma situação que a gente não esteja conseguindo chegar ao objetivo. Algo que seja desafiador e não necessariamente é um problema para mim [...] mas que ainda, por algum motivo, eu não consegui trazer...(Adriana – reunião da pesquisa-ação)

Na verdade, não chega a ser um problema, porque você não está estancado, porque, de qualquer forma... Mas, não está dentro do que você gostaria da plenitude, está andando um pouco, mais ou menos assim. (André - reunião da pesquisa-ação)

Os testemunhos sugerem uma compreensão de problema que o associa a algo desqualificado, que afronta uma ordem e precisa ser removido com rapidez, sem maiores reflexões, não como uma percepção construída pelo sujeito sobre o contexto que inquieta, sustentada em pressupostos e valores e que traz em si pistas da investigação que possibilitaria a sua solução.

A dúvida e o desequilíbrio são as primeiras manifestações do movimento de repensar, do pensar problemático, quando as certezas começam a ser questionadas e é possível reconhecer a própria incompletude e vulnerabilidade do fazer docente. Na prática docente, cuja natureza é, essencialmente, relacional, portanto carregada de conflitos de valor, esse reconhecimento coloca em relevo a importância da autocompreensão, da reflexão e de posturas éticas e políticas para o desenvolvimento profissional docente (KELCHTERMANS, 2009).

A partir da elaboração grupal de um domínio consensual linguístico acerca da prática de problematização, as situações dilemáticas, consideradas nesta experiência como aquelas vivenciadas em suas práticas docentes que lhes desestabilizaram ou aquelas cuja forma de enfrentamento adotada não tem produzido os resultados esperados, foram compartilhadas num contexto de muita escuta empática. O conteúdo da quase totalidade dessas situações envolvia queixas, principalmente, quanto à postura dos estudantes frente à avaliação, à leitura e ao estudo das disciplinas.

Após a rodada de apresentação das situações dilemáticas, o combinado era que os integrantes trocassem questões sobre todas as situações, tanto no sentido de colher mais

elementos sobre as mesmas e sobre o pensamento do seu proponente, quanto no sentido de provocar que este pensasse sobre as ditas situações por diferentes ângulos. Entretanto, provavelmente, em função do *habitus* professoral, através do qual o professor sempre fornece respostas, soluções, conselhos, a tendência do grupo foi de colocar em ação este *habitus*. As questões, a princípio, não foram efetivamente formuladas.

Considerando a natureza estratégica da problematização, em outros termos, de formular questões desafiadoras, provocativas, neste caso tanto para a construção do problema da pesquisa-ação, quanto para o desenvolvimento da competência de problematizar no exercício da docência, a coordenação reafirma a importância de se investir na perspectiva de elaborar questões para cada situação, e convida a todos para assim fazê-lo até o encontro seguinte. Tal investimento tinha como base o exercício da construção do espaço da dúvida, de lidar com a angústia inicial de não ter uma resposta pronta, pois a problematização implica

Assim, desafiados, os participantes formularam suas questões, todavia muitas ainda eram pouco provocativas. No entanto, a partir da experimentação, da observação da natureza das questões formuladas pelos demais participantes e pela coordenação, e diante das respostas a essas questões, o grupo foi se autorizando, arriscando e espontaneamente formulando questões mais inteligentes, mais bem construídas, mais desafiadoras para os pares.

Construir problemas no sentido de colocar a atenção em algo que nos desequilibra exige um esforço cognitivo, ético e instrumental, em outras palavras, exige um pensamento complexo a serviço de uma docência comprometida com uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Esse processo de problematização, de provocação da dúvida sobre as certezas construídas e de construção de consciências mais críticas, sobre o ensino e a aprendizagem, vivido pelos participantes desta experiência pode ser ilustrado por algumas das questões formuladas pelos demais docentes para a autora de uma das situações dilemáticas anteriormente referida:

O que você espera que os estudantes aprendam na disciplina?

Você adota alguma maneira para provocar alguma discussão criativa de saberes necessários à atuação do profissional da área?

Diante desse resultado da avaliação, antes da queixa dos alunos na coordenação, o que você poderia ter feito visando à aprendizagem dos estudantes?

Você acredita que suas atividades didático-pedagógicas e avaliativas oportunizam o máximo da aprendizagem esperada?

O que ensinamos significa que eles aprendem?

A reflexão acerca dessas questões e seu compartilhamento no grupo possibilitou que a docente se questionasse se o seu ensino efetivamente estava preocupado com a aprendizagem dos estudantes. Ademais, provocou um olhar mais sensível em relação aos estudantes e um movimento de se colocar no lugar do outro conforme expressa seu depoimento.

Podemos falar em desenvolvimento profissional docente quando há uma abertura para a transformação impulsionada reflexivamente pela substituição da certeza pela dúvida. Esse movimento ocorreu no grupo, e pode ser evidenciado em momentos em que os docentes reflexivamente tomam novas decisões a partir de uma autoanálise provocada no movimento grupal, como ilustram os depoimentos:

[...] de uma forma que eu acho que foi muito forte no grupo da pesquisa-ação para mim, a democracia, o professor (docente) ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, e não aquele sujeito que chega na sala de aula dita todas as regras, estabelece lá o que será feito. (Emília – entrevista)

É, de me vincular de forma diferente com a minha posição, porque eu sempre trouxe tudo prontinho. Sempre delineei tudo, sempre disse que dia vai ser tal avaliação, que conteúdos abarca tal avaliação. E dessa vez eu não fiz isso. Fui mudar o meu vínculo com a postura de ser profissional e o meu comportamento ali, perante a turma, porque eu acreditei que era um movimento de tentar fazer isso mesmo, entendeu? (Adriana – em reunião da pesquisa-ação)

Em suma, problematizar é correr riscos, é lançar-se no caminho de quebra dos obstáculos epistemológicos que se traduzem em saberes, crenças e atitudes que se cristalizaram de forma acrítica nas representações dos docentes. O protagonismo docente está intimamente articulado ao desenvolvimento do protagonismo do estudante. Nesse sentido, Pozo e Echeverría (2009) destacam como meta principal do ensino superior uma formação que desenvolva o protagonismo estudantil e para atingi-la os docentes também precisam ser formados para construir a condição de transferir progressivamente o controle da aprendizagem para os próprios estudantes. Isso implica coragem e determinação para mudar a rota na docência, para fomentar a autogestão dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Considerações finais

No contexto contemporâneo marcado por profundas transformações econômicas, sociais e culturais, especificamente no mundo do trabalho, promover a formação pessoal e profissional é o grande desafio que enfrenta a pedagogia universitária. Disso decorre a necessidade de qualificar os processos de formação do docente universitário, uma vez que não há como formar discentes autônomos, ativos e implicados com a própria aprendizagem desconsiderando que o professor é o mediador fundamental do processo de ensino/aprendizagem. Assim, os resultados deste estudo contribuíram para evidenciar que a formação pedagógica dos docentes universitários é um passo essencial para a transformação da qualidade do ensino e que essa formação só faz sentido, gera aprendizagem e o desenvolvimento de competências docentes se se configurar como uma experiência, ou seja, se conseguir tocar os sujeitos e provocar reflexão de si, das suas práticas e concepções e do contexto.

A análise dessa experiência, que teve como centro a reflexão e a problematização da própria prática, permite inferir que o desenvolvimento profissional docente, portanto, a autoformação só acontece se o docente se dispuser a refletir, corajosamente, sobre seu ‘fazer’ e “[...] a identificar as suas falhas e, ao mesmo tempo, a disponibilizar-se, em função do diagnóstico que fez, a delinear um plano estratégico de actuação/formação.” (ALMEIDA, 2009, p. 39).

É possível concluir, ainda, que esse movimento pode ser potencializado se os docentes integrem comunidades de investigação sobre a prática, de preferência multidisciplinares, que rompam com a visão imediatista, centrada na racionalidade técnica e que efetivamente integrem a pessoa e o papel do docente, que articule a razão e a emoção, o pensar, sentir e agir numa perspectiva emancipatória.

Finalmente, el grupo de la Universidad de la República de Uruguay, presenta la comunicación realizada por Mercedes Collazo, Sylvia De Bellis, Virginia Fachinetti, Nancy Peré y Vanesa Sanguinetti denominada **Formación e innovación: rutas alternativas de desarrollo profesional docente.**

La Unidad Académica (UA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE- Udelar), en el marco de la investigación del NEIES denominó su investigación “Formación e innovación: rutas alternativas de formación pedagógica” y su eje de estudio es el análisis de proyectos presentados en la línea de llamados denominada “Innovaciones Educativas” efectuados por la CSE en los años 2013 y 2014.

Dicha línea, con llamados realizados de forma ininterrumpida desde 1997, tiene como propósito promover el desarrollo de propuestas innovadoras que puedan contribuir al desarrollo pedagógico docente.

Del total de proyectos se seleccionaron ocho casos de los llamados 2013 y 2014, cuyas propuestas incluyeran la formación docente y que abarcaran las tres macroáreas de conocimiento de la Udelar.

Es intención de la presente investigación abordar la dimensión formación docente en las experiencias de innovación educativa desarrolladas por equipos académicos. A los efectos de esta presentación se expondrán desde el análisis documental cuatro de los ocho casos seleccionados y dos de estos, también serán abordados a partir de las entrevistas realizadas.

Problemática propuesta y contexto

La Universidad ha venido impulsando diversas líneas para el fortalecimiento y mejora de la enseñanza de grado. El escenario universitario, con un crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil, ha demandado permanentes esfuerzos institucionales y de los colectivos docentes y estudiantiles, en la búsqueda de los cambios requeridos para lograr una formación adecuada a las demandas de la Sociedad y de la propia Universidad. Por otra parte, en esta etapa se han creado carreras y centros universitarios en el interior del país, en el marco de la descentralización de la oferta educativa. En el período que atiende esta investigación, se puso en práctica la “Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria”, aprobada en 2011. Esta normativa implicó una adecuación de los planes de estudios, y una redefinición de propuestas educativas acordes al cambio de paradigma, que pasa a tener como centro al estudiante. En este panorama, las concepciones pedagógicas de los docentes universitarios y sus prácticas, cobran un papel relevante. El análisis de estas prácticas, además, permite identificar estrategias institucionales de acompañamiento a los procesos pedagógicos, construyendo políticas educativas centrales. Frente a los problemas de enseñanza y de aprendizaje, surge la preocupación por encontrar posibles soluciones en los formatos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, y en nuevas modalidades de evaluación, así como la necesidad de avanzar en el desarrollo pedagógico de los docentes universitarios. Para ello la CSE ha ampliado y profundizado las acciones de apoyo a través de nuevos programas de formación y llamados a proyectos concursables.

La línea de mejora de la calidad de la enseñanza considerada para este trabajo es la denominada “Innovación educativa” y tiene como uno de sus propósitos promover la

experimentación de innovaciones que aporten al desarrollo pedagógico reflexivo de los docentes sobre las prácticas educativas universitarias. Estos llamados, se realizan en forma ininterrumpida desde 1997, y buscan estimular el diseño de propuestas educativas novedosas que den respuesta a los problemas complejos de la enseñanza y el aprendizaje en el grado universitario, apuntando a la formación de estudiantes activos.

Los conceptos teóricos esenciales sobre los que se estructura la investigación son el de formación pedagógica del docente universitario y el de innovación educativa. Las relaciones entre ambos conceptos es el eje esencial de la investigación de la cual se presentan algunos resultados en este artículo.

La formación de los docentes universitarios ha estado en debate históricamente y es una preocupación de las instituciones, quienes brindan diversas respuestas. Aún con una variedad de opciones se siguen encontrando dificultades para la formación del profesorado universitario. (Lorenzatti, Coord, 2012; Jiménez, Hernández y Ortega, 2014; Maggio, 2012).

El otro eje de este trabajo es la innovación, definida en un sentido amplio como la instrumentación de un cambio en el campo educativo, a nivel de las prácticas de aula, con una intencionalidad establecida que involucra un objetivo claro y una meta previamente estipulada (Fernández Lamarra, 2015). También concebida en un sentido concreto de situación de ruptura que interrumpe una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo (Lucarelli, 2004), y en última instancia, “innovación como ruptura paradigmática” en los términos que plantea da Cunha (2016).

Es interés de esta investigación visualizar, a partir de las propuestas de innovación que contemplen la formación pedagógica y de los relatos de los docentes responsables, las características que asume dicha formación, la incidencia en las prácticas docentes y en la propia innovación.

Se propuso como objetivo general caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica de los docentes de la Udelar presentes en las experiencias de innovación educativa desarrolladas a través de los llamados a Proyectos Concursables de la CSE- Pro Rectorado de Enseñanza, durante los años 2013 y 2014.

Metodología

El diseño metodológico utilizado es cualitativo con un abordaje de estudio de caso. Se utilizan como técnicas el análisis documental y entrevistas semiestructuradas.

De un total de veintidós proyectos aprobados en los dos llamados (2013 y 2014) a Proyectos Concursables "Innovaciones Educativas" primeramente se seleccionaron los casos cuyas propuestas abordan la formación docente, para su análisis en profundidad. Se consideraron como actividades de formación docente, tanto aquellas experiencias de enseñanza que se plantean como propuestas formales, como aquellas que implican metodológicamente la autoformación del docente participante. Resultaron seleccionados ocho casos, cuatro correspondientes al llamado 2013 y cuatro al llamado 2014, abarcando las tres áreas de conocimiento de la Udelar (Salud, Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat).

En una etapa posterior, se acordó focalizar la mirada en cuatro de esos ocho casos (dos de cada uno de los años mencionados) para realizar las entrevistas a los docentes responsables de los proyectos. En ellas se consideran aspectos vinculados a los siguientes ejes:

1. problema que dio origen al proyecto (identificación, contexto institucional, motivación para elaborar el proyecto);
2. innovación planteada en el proyecto (descripción, concepciones de innovación del responsable y/o del equipo, motivación para concursar en la línea de llamados de innovación educativa);
3. componentes de la innovación propuesta (cambios en el diseño curricular, en las prácticas de enseñanza, en la evaluación, intervención del equipo docente en la implementación, papel de la UAE);
4. modalidades y alcances de la formación docente propuesta.

Resultados

Análisis documental

En el análisis documental se identifican las siguientes dimensiones: caracterización y abordaje de la innovación, contexto institucional, experiencias de enseñanza, propuestas metodológicas.

Dimensión 1 - De la caracterización y abordaje de la innovación

Las innovaciones seleccionadas consisten sumariamente en: reflexión sobre la evaluación del aprendizaje y el enfoque de evaluación formativa; fortalecimiento de la articulación teoría-práctica en cursos; experimentación de estrategias de aprendizaje colaborativo en disciplinas críticas con contexto masivo; incorporación al inicio de la trayectoria formativa de los estudiantes de experiencias motivadoras de práctica profesional controlada.

En los cuatro casos seleccionados, los abordajes metodológicos involucran modificaciones o nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje. Las propuestas de innovación como tales pretenden algunas rupturas en distintos planos pedagógicos: realizar cambios curriculares que incorporan el diálogo con la práctica profesional al inicio de la formación; proponer nuevas estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a equipos docentes que aún no las han experimentado; articulación teoría-práctica.

Dimensión 2 – Contexto institucional

Los proyectos abordan aspectos curriculares (modificación de los planes de estudios), contemplando la democratización del acceso y la permanencia, la flexibilización y la articulación curricular, con la incorporación de créditos académicos y la semestralización de cursos, así como la curricularización de la extensión universitaria. Todo ello en el marco de una política de cambio de modelo educativo que supone el pasaje de una concepción centrada en la enseñanza a otra centrada en el sujeto de la formación y sus procesos de aprendizaje, que incentiva cambios en las prácticas de enseñanza. A su vez, la evaluación, la masividad y la ausencia de formación pedagógica son situaciones que también son contempladas en los proyectos.

Otro foco visualizado en esta dimensión son las estructuras académicas involucradas en estos proyectos: Unidades de Apoyo a la Enseñanza, Cátedra e Instituto. Se entiende relevante considerar este aspecto por las diversas perspectivas académicas y disciplinares y sus posibles alcances.

Dimensión 3- Experiencias de enseñanza

Los cuatro proyectos están dirigidos a cursos de primer año de las carreras, así se trabaja con estudiantes de ingreso y docentes que desarrollan sus prácticas con esta población. Los dirigidos solamente a docentes construyen espacios de formación pedagógica para la mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, vinculadas a nuevas técnicas disciplinares o de evaluación.

En referencia a los dirigidos sólo a estudiantes, implican la intervención ante nuevas propuestas de enseñanza, ya sea por ser una nueva organización metodológica o que la misma sea pensada al comienzo de la malla curricular, generando una ruptura de lo planteado hasta el momento. Estas últimas propuestas necesariamente implican al equipo docente una nueva planificación y revisión de sus tareas, repensarse como docente y por tanto formarse para ello.

El tipo de problema que abordan son: motivación a los estudiantes en relación a la profesión, cambiar la enseñanza de la disciplina y la formación a docentes de primer año.

Encontramos que las modalidades de formación pedagógica adquieren la forma de propuestas formales, de autoformación y mixtas (formal y autoformación). Denominamos propuestas formales a aquellos dispositivos cuyo objetivo es la formación pedagógica. Mientras que la autoformación implica al docente el doble movimiento de hacer enseñanza mientras construye su propio proceso de aprendizaje; es el docente solo, con un equipo u otro docente que lo acompaña, el gestor de su formación.

Dimensión 4– Propuestas metodológicas

Si bien las propuestas metodológicas son diversas (taller, seminario, trabajo en grupos reducidos), su riqueza se encuentra en que, en los cuatro casos, la intencionalidad de la propuesta es trabajar desde la reflexión. Reflexión que toma diferentes objetivos: como dispositivo y como retorno sobre sí mismo que implica pensar acerca del sentido de su hacer, sentir y sus prácticas (Filloux, 1996).

Entrevistas

Se presenta una selección del análisis de las entrevistas que se hicieron a responsables. Se tomaron dos casos de distintas Áreas: Área Social y Artística (S y A), y Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (TCNyH). En las entrevistas semiestructuradas, las preguntas giraron en torno a los siguientes ejes: el problema, la innovación, los cambios propuestos y el componente de formación docente.

Tabla 1: resultados de las entrevistas según Área y eje

	<i>Eje Problema</i>	<i>Eje Innovacion</i>	<i>Eje Cambios propuestos</i>	<i>Eje Formación Docente</i>
<i>Área S y A</i>	Planteos de docentes sobre: evaluación formativa; lectura y escritura académica; formulación de consignas. Demanda de Decanato. Problemática de primer año.	Articulando con docentes sin formato típico de cursos. Alternativas de formación con invitados especialistas y jornadas abiertas. Reorganizada en función de resultados.	Trabajar sobre concepciones docentes, la transición secundaria universidad en lectura y escritura académica. Distintas formas de apoyo a los estudiantes.	Unir del mismo ciclo y docentes de la Udelar. Perfil de docentes que está dispuesto a trabajar con grupos masivos. Pensar juntos como dispositivo.

Área TCNyH

Fracaso de métodos tradicionales en el aprendizaje de la disciplina.	Estrategia de organización del aula que potencie la autonomía estudiantil.	Organización del aula. Metodología de enseñanza.	Autoformación acotada a docentes de la Cátedra participantes del proyecto.
Fracaso y desvinculación en el primer año de la carrera.	El aula y la clase como ámbitos de aplicación de lo aprendido.	Evaluación de los aprendizajes.	Grupo de discusión y reflexión sobre temas de enseñanza de la disciplina, de frecuencia periódica.
Contextos masivos.		La práctica aplicada como mejoradora de la actividad académica.	
		Vínculo docente - estudiante.	

Considerando el binomio innovación - formación docente, se observa que los resultados muestran lógicas diferentes según el Área, el foco y la estructura académica que propone el proyecto.

En el caso del Área S y A, es un proyecto que tiene como foco la formación docente y la innovación se centra en proponer alternativas metodológicas de reflexión temática. En este proyecto se continúa con acciones previas de trabajo con los docentes de primer ciclo acompañando el proceso de cambio de plan de estudios. Tiene un fuerte componente institucional ya que es promovido, implementado y evaluado por los coordinadores del ciclo, la unidad de apoyo a la enseñanza y el decanato. Al estar centrado en el primer año se aborda la problemática de la masividad, los cambios de los estudiantes en su transición hacia la universidad en particular en los modos de lectura y escritura académica. Se promueve además la realización de innovaciones en sus prácticas, el intercambio de experiencias y se insiste en la redacción de consignas de evaluación. El trabajo sobre concepciones docentes es un aspecto central. Por medio de una encuesta aplicada a todos los docentes del ciclo (a los que participaron y a los que no) se relevan demandas que son retomadas para continuar con las acciones de formación luego del proyecto.

En el caso del Área TCNyH, la modalidad de formación docente es de autoformación: búsqueda y análisis de literatura sobre el tema, reuniones periódicas de la Cátedra donde este es uno de los temas en discusión. El centro del proyecto es la innovación. Consiste en un cambio de enfoque pedagógico que reconfigura el modelo de enseñanza, no experimentado anteriormente, y que puede implicar cambios en las prácticas docentes de una disciplina que

presenta dificultades a los estudiantes. A partir de la puesta en marcha de la innovación, se genera la necesidad de formación de los docentes, ya sea en la novedad en sí misma, en las herramientas tecnológicas asociadas, en la preparación de los materiales o en la adopción de modalidades de evaluación acordes. Esta actividad de autoformación, que presenta el formato de grupos de reflexión, de búsqueda y análisis de literatura sobre el tema, no tiene como objetivo la formación pedagógica de los docentes sino que dan el marco a la implementación de la propuesta y a su multiplicación en cursos sucesivos, inclusive en otras disciplinas. Implica también una mirada del docente sobre sus prácticas, sobre su motivación personal, que lo pueden llevar a un replanteo del rol y del vínculo con los estudiantes, y a un cambio en sus prácticas de aula. El entrevistado menciona: *“yo lo veo como innovación primero por la novedad de la técnica, y (...) por detrás de esto es como un cambio de paradigma en la educación, cómo concibe uno a la educación, qué es lo que debe hacer el docente y qué es lo que debe hacer el estudiante”*. (Responsable proyecto Área TCNyH).

Conclusiones y contribuciones

Se constata que es una preocupación de los docentes encontrar nuevas metodologías de enseñanza o generar cambios en sus prácticas de aula. Esta búsqueda conlleva un proceso personal o colectivo de formación pedagógica en modalidades formal, de autoformación o mixta.

En cuanto a los aspectos curriculares se observa que si bien no es una dimensión priorizada en los informes, al momento de pensar la innovación en el aula es un eje transversal en las fundamentaciones de la mayoría de los proyectos.

Por otro lado, independientemente de la población destinataria señalada en los documentos, se encuentra que la formación es un proceso que se pone en juego como respuesta a una necesidad y a su vez es soporte para el cambio. Estos procesos son diversos, toman distintas modalidades y actúan muchas veces en simultáneo.

Más allá de las distintas propuestas metodológicas de formación, una característica común a todas ellas es trabajar desde la reflexión.

La consideración del sentido de presentarse a un proyecto concursable es distinta en los entrevistados pero se comparte que es un impulso para el desarrollo de la innovación. Los entrevistados manifiestan la dificultad para la proyección institucional de los proyectos, que en su mayoría se mantienen a impulso individual y/o de un equipo de docentes.

Del material analizado hasta este momento, se encuentra que la vinculación entre innovación y formación docente es débil, quedando jerarquizado el foco central con que fue propuesto el proyecto.

Será interesante revisar otros aspectos de la innovación, tales como el perfil del docente innovador o de su equipo, desde una perspectiva biográfica y de esta forma tratar de configurar mejor las características del “docente innovador”.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes que han participado de los proyectos de innovación en sus distintas etapas y a los responsables entrevistados por ceder generosamente su tiempo.

Como se observa en las presentaciones de este Simposio, la formación pedagógica de profesores universitarios se ve desafiada por varias cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otros. Cada institución da respuestas diferentes de acuerdo a sus tradiciones y perspectivas idiosincráticas y han sido temas prioritarios trabajados en el Simposio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, Maria Judite. Experiências pedagógicas: uma moda ou uma necessidade? In, VIEIRA, Flávia (Org.). **Transformar a pedagogia universitária: narrativas da prática**. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIRGIN, A. (Comp.). **Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio**. Buenos Aires: Paidós,
- CAMILLONI, A. (Comp.). **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- CANDAU, V. M. **Hacia una nueva didáctica**. R.J.: Vozes. 1985
- COLLAZO, M. et al. La formación pedagógica-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En: **Desarrollo profesional docente y mejora de la educación**. Informe País. MEC-ANEP-UDELAR. 2013
- COLL, C. **Los contenidos en la Reforma**. Madrid: Santillana.1995
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DA CUNHA, M. I. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**, Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponible en: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955/2672> visitado [24/3/2017](#). 2016
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- EDELSTEIN, G. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En:

- CAMILLONI, A, DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G.;LITWIN, E.; SOUTO M. y BARCO, S. **Corrientes didácticas contemporáneas**.P41-75. Bs. As.: Paidós 1996
- EDELSTEIN, G. **Formar y formarse en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2011
 - EDELSTEIN, G. ¿Qué docente hoy en y para las universidades? *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, Vol. 1 N°1. Montevideo: UdelaR, 2013. p. 29-35
 - FABRE, Michel. Problematização dos saberes. In, ZANTEN, Agnès Van. (Coord.) **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
 - FERNÁNDEZ LAMARRA, N (comp.) **La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo**. Bs. As. Universidad Nacional Tres de Febrero. 2015
 - FERRY, G. **El trayecto de formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Buenos Aires: Paidós, 1991
 - FINKELSTEIN, C. **Estrategias de enseñanza basadas en la problematización: ABP y Método de estudio de casos**. Bs. As: UBA.OPFYL. 2009
 - FINKELSTEIN, C. **¿Los docentes universitarios, pueden innovar en sus prácticas?** XV ENDIPE. UFMG, Belo Horizonte. 2010.
 - FRABBONI, F. **La scuola de base tempo lungo**. Nápoles: Liguori. 1984
 - GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.
 - JIMÉNEZ, Y., HERNÁNDEZ, J. & ORTEGA, J. D. **¿Forman los programas de formación docente?**. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (19) 1-27. 2014.Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303001>
 - KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In, FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.
 - KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In, FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga (Orgs.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.
 - LITWIN, E. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Bs. As.: Paidós.1997
 - LORENZATTI, M.C. (Coord). **Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región**. Universidad de Córdoba, Argentina2012
 - LUCARELLI, E. **Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad?** 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria- Junio. Universidad Nacional del Sur. 2004
 - LUCARELLI, E. **Teoría y práctica en la universidad**. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2009
 - LUCARELLI, E. **La Didáctica de Nivel Superior**. Bs. As.: UBA. OPFYL.2001
 - LUCARELLI, E.; FINKELSTEIN, C. **El asesor pedagógico en la universidad: entre la formación y la intervención**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.
 - LUCARELLI, E. **Una mirada regional sobre el asesoramiento pedagógico universitario y la formación del docente universitario: identidad y diversidad**. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, Vol. 3 N°2. Montevideo: UdelaR, 2016. p. 13-25.
 - MAGGIO, M. **Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones**. En: InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Secretaría de Políticas Universitarias. **Programa de Incentivos a Docentes Investigadores**. Decreto N° 2427. Buenos Aires, 1993.
- MONEREO, C; POZO, J. I. **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.
- OSIMA LOPES, A. Aula expositiva: superando o tradicional. En: FELTRAN, A. et al. **Técnicas de ensino: por que nao?** P. 11-35. Sao Pablo: Papyrus 1995
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. P. 15-30.
- POZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, M. del Puy Pérez. Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competências. Madrid: Edições Morata, 2009.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. **Competencias cognitivas en Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2010.
- Res. CS Universidad de Buenos Aires
- VIEIRA, F; SILVA, J. L.; ALMEIDA, J. Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In VIEIRA, F. (Org.). **Transformar a pedagogia universitária: narrativas da prática**. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores, 2009.
- VILLAGRA, M. A. **El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán: avatares de su aporte a la enseñanza desde la formación pedagógica de docentes**. En: Encuentro Nacional y Latinoamericano La Universidad Como Objeto de Investigación, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017.
- ZABALZA, M. A. **Ser profesor universitario hoy**. *Revista La cuestión Universitaria*, 5. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid, 2009. p. 68-80.