

# UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

## SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

### **I- Denominación del Proyecto:**

“La formación docente de profesionales. El caso del profesorado de Enseñanza Superior – Carrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay”.

### **II- Palabras claves**

Educación Superior- Profesionales- Necesidades de Formación docente- Prácticas Docentes

### **III-Introducción**

Los profesionales ingresan a la docencia en muchos casos por no encontrar una salida laboral afín a su disciplina, otros como complemento a la misma. En ambos casos el sistema educativo los contempla en el ejercicio de sus prácticas. No negamos que un buen abogado, arquitecto, médico, contador, entre otros, maneja la disciplina que deberá enseñar, pero también sabemos que un buen profesor deberá sumar a los conocimientos disciplinares la formación pedagógica.

Junto a Rebeca Anijovich (2009) sostenemos que cuando el profesional relata sus prácticas áulicas cotidianas, lo hace desde su especialidad, desde su profesión de origen identificándose con el título obtenido, que le da prestigio y poder; muy pocas veces incluyen narraciones sobre su actividad docente. Explicitar esta situación aparece como fundamental para pensar las estrategias de formación docente de profesionales.

A partir de ello nos planteamos:

-Que la necesidad de formación docente de los profesionales responde a diferentes satisfactores.

-Que las prácticas cotidianas estimulan abordar esta nueva etapa.

Y, en este sentido podemos señalar que la capacitación pedagógica de los profesionales, cobra importancia en tanto favorece no sólo la formación individual que podrá ser llevada a prácticas cotidianas innovadoras y reflexivas; sino también a cubrir las necesidades en esta área en Educación Superior en la región.

#### **IV- Estado actual del conocimiento sobre el tema:**

La formación docente de los profesionales que trabajan en el nivel superior, aparece como una preocupación constante en Universidades de diferentes lugares del mundo en general y en nuestro país en particular. Ello puede ser cotejado tanto en trabajos que se presentan en encuentros, jornadas, congresos, como en literatura que aborda la problemática educativa.

De tal preocupación no es ajena la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU), ocupándose de la misma a través de la creación de la carrera de Profesorado en Educación Superior- Carrera Docente.

En dicho marco surge el interés por conocer las necesidades que llevan a los profesionales a recorrer el trayecto académico de la carrera de Profesorado en Enseñanza Superior; las dificultades que encontraron en el cursado de la misma, si realizaron cambios en sus prácticas docentes luego de haber transitado los diferentes espacios curriculares y cuáles fueron los mismos.

A partir de ello se orientó la búsqueda de producciones científicas que fueran sustento relevante tanto del marco conceptual como respecto de la resolución metodológica al presente proyecto. En este sentido, si bien la misma ha sido exhaustiva se realiza una selección de los trabajos encontrados, siguiendo para su presentación las características enunciadas.

En su trabajo sobre “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”, la Dra. Graciela Messina dio cuenta de un recorrido que, más allá del tiempo transcurrido de su presentación, resulta

interesante reseñar considerando que el mismo continúa en el debate actual sobre la problemática abordada. El mismo plantea que si bien, “las investigaciones desvelan acontecimientos importantes de la formación, continúa predominando un enfoque que investiga acerca de la formación docente y que no realiza investigación «en formación docente», aun cuando se han dado pasos en ese sentido”.

Agrega la autora, que las investigaciones en general están asociadas a mecanismos de reflexión- sistematización- acción. Y, en tanto en la mayoría de los centros educativos se continúa con la lógica del paradigma de transmisión de conocimientos, la investigación no es un elemento estructurante que se incluya en el plan de estudios, ni aún después en la práctica educativa.

Entre sus conclusiones señala que debemos prestar atención a la necesidad de incluir el trabajo docente y al saber pedagógico, como así también, y como eje ineludible las historias de los sujetos, y las historias institucionales nunca explicitadas. Citando a Remedi (1997), acota que la formación del profesorado se hace en el vacío, dejando de lado el contexto político y económico de la educación en su conjunto y la forma en que se realiza la vida cotidiana escolar, desconociendo trayectorias e inserciones profesionales.

Otro antecedente sumamente pertinente resultan los trabajos presentados por la Dra. Elisa Lucarelli, en el marco del programa de investigación del IICE, “Estudios sobre el aula universitaria” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA<sup>1</sup>. Sostiene la autora en uno de sus artículos que “El docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador es indiscutida, se origina en un saber acreditado escolarmente y cuenta con mayor o menor grado de aprobación, según cómo se hayan dado las negociaciones y las luchas curriculares, en el seno de la comunidad profesional respectiva. Poder y prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del

---

<sup>1</sup> Entre sus trabajos encontramos, “Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario”. Educação Porto Alegre – RS, año XXVII, n. 3 (54), p. 503 – 524, Set./Dez. 2004. “Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas”. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun. 2006.

dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado”. (Lucarelli, E.2004:507). Agrega más adelante que numerosos trabajos desarrollados desde el área sociológica sobre el proceso histórico de constitución de las profesiones aluden, en el caso de la profesión académica, a la necesidad de abordar la cuestión desde la perspectiva del grado de heterogeneidad, diversidad y diferenciación que caracteriza al campo.

En otro de sus escritos, aborda la problemática de la formación de docentes universitarios a partir de la consideración de los procesos reflexivos en torno a sus prácticas, enfatizando la peculiaridad que caracteriza a este profesional y en función del relato de tres casos de programas llevados a cabo en instituciones públicas argentinas. “Sostiene que el análisis de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas universitarias revelan a este microespacio de articulación entre lo subjetivo y lo social un lugar privilegiado donde se manifiestan las tendencias que la institución perfila en torno a sus posibilidades de cambio, siendo la enseñanza reveladora de este dinamismo institucional y de las tensiones que se generan en torno al poder”. (Lucarelli, E. 2006:273)

Resulta interesante rescatar del trabajo como antecedente de la presente, la guía de aportes teóricos que se realizan a través del pensamiento de Gilles Ferry y Jean Claude Filloux. Como así también algunas referencias de los aportes de Schön. .

En el marco del programa dirigido por la Dra. Lucarelli, podemos destacar también los aportes realizados por la Prof. Claudia Finkelstein (2005), a partir de la Tesis para la Maestría en Formación de Formadores: “Un caso particular de formación de docentes universitarios: La carrera docente de la Facultad de Odontología. UBA y las transformaciones que produce en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los sujetos formados”<sup>2</sup>, se presentan como antecedentes de sumo interés en tanto se plantean propósitos similares a los esbozados para la presente. Entre ellos: detectar las posibles transformaciones que produce este programa de

---

<sup>2</sup>“**Las transformaciones en las prácticas de enseñanza que produce el programa de formación docente la facultad de odontología de la UBA**”, ponencia V Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación. UNT, 2004. **¿Es posible la transformación de las prácticas de enseñanza del docente universitario?** Artículo publicado en Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, UNCo, 2005.

la Facultad de Odontología de la UBA e identificar regularidades respecto a las transformaciones realizadas en las prácticas de enseñanza.

El encuadre metodológico propuesto se asienta sobre la lógica cualitativa, que permite desde el paradigma interpretativo, comprender los fenómenos pero a su vez, la imposibilidad de generalizar. Esta perspectiva facilitó, en palabras de la autora en una primera etapa “advertir – desde la percepción de los entrevistados– la realización de cambios especialmente vinculados con la etapa preactiva de la enseñanza (programación, elaboración de recursos didácticos novedosos), posibilidad de introducir espacios en el desarrollo de la clase para la generación de dudas por parte de los estudiantes (es decir no producir un discurso didáctico basado en la transmisión del contenido) y en especial, reflexionar y realizar una suerte de meta análisis didáctico a posteriori de la clase que permite identificar puntos de tensión, situaciones conflictivas y repensar el lugar del docente en esas situaciones” (Finkelstein, C. 2005:3)

Señala María Isabel Bontá (1998), que resultado de su investigación sobre la función docente le permiten aportar algunas reflexiones sobre el saber pedagógico y los profesionales en la universidad. Señala la autora que se pudieron observar dos tipos de actitudes ante la dimensión pedagógica de la función docente, - las que representan a docentes que consideran que una sólida formación disciplinar junto a la experiencia que brindan los años de dar clases son suficientes para desempeñarse como docentes. “Llevan a cabo su función como una serie de rutinas o esquemas prácticos que utilizan para explicar, para evaluar, para manejar tiempos, espacios, etcétera”, (Bontá, M. 1998:29). Y –aquellas, que muestran a un grupo significativo de profesores que abordan su tarea desde diferentes estrategias didácticas, que se perfeccionan y suelen descubrir que sus propuestas pedagógicas tienen un fundamento teórico. Ambas actitudes no deben ser vistas como formas estáticas o puras, “creo que es importante tenerlos en cuenta cuando se planifiquen estrategias de mejoramiento pedagógico de los cuerpos docentes”. (Bontá, M. 1998:30).

Lezy Magyoly Vargas Flores (2010), docente investigadora venezolana, en su trabajo “La formación docente”, plantea que la misma es un proceso necesario

para garantizar la preparación de los profesionales universitarios. “Los cambios en el contexto social y universitario han connotado la necesidad de utilizar alternativas para cubrir la docencia con profesionales no capacitados para tal propósito, y además se exigen nuevos roles y tareas al profesor ante la complejidad del proceso formativo (De la Cruz, 2000; Imbernon, 2006; Addine, 2004)”. (Vargas Flores, 2010:1)

Si bien el trabajo presenta un enfoque metodológico que difiere al que se propone para la presente investigación, resulta interesante el planteo de la autora en tanto señala, que los profesores universitarios, demandan capacitación que les permita un mejor desenvolvimiento en sus prácticas educativas en pos de adecuarse por un lado, a políticas de inclusión pero a su vez relacionadas con la masividad. Por ello se requieren investigaciones y acciones continuas que den respuestas dentro del marco del quehacer docente a la problemática de la educación continua.

A partir del análisis de documentos, la cultura epistemológica y su experiencia como investigadora pudo determinar que existen: “Insuficiencias en el proceso de preparación docente vinculadas con sus recursos profesionales para orientar la formación de los estudiantes, lo que limita el cambio educativo en la universidad”. (Vargas Flores; 2010:2) A partir de ello identifica una contradicción epistémica inicial entre necesidades de preparación de los docentes y potencialidades para el cambio educativo.

En aras de indagar en las causas de dicho problema, se efectuó una valoración causal, la cual reveló, entre otras cuestiones:

- Un número considerable de profesores universitarios no cuentan con una formación docente ni preparación metodológica.
- Las propuestas en tal sentido se realizan desde una perspectiva administrativa
- Respecto al posgrado no siempre potencia la innovación educativa, ni la formación docente de los profesores.
- La falta de reflexión de la práctica educativa cotidiana por parte del docente se constituye en un problema a la hora de la búsqueda de soluciones y a la continuidad de la educación permanente.

“Estas valoraciones están en correspondencia con la situación que presenta la formación docente y la manera en que esta se gestiona en las universidades”.  
(Vargas Flores, 2010:2)

Teniendo en cuenta que uno de los interrogantes planteados en el problema refiere a las necesidades que llevan a los profesionales a cursar el Profesorado, la Tesis de Maestría de quien dirige el presente se convierte en un antecedente que aporta al marco teórico de referencia y metodológico (Franzante, B; 2008). En la misma se planteó que las necesidades que llevan a jóvenes y adultos a buscar una “nueva chance educativa” ingresando a la Universidad según el artículo 7mo. de la Ley de Educación Superior, emergen asociadas a la búsqueda de satisfactores que responden a la necesidad de educación; y a su vez, a satisfactores que responderían a otras tales como las de identidad y libertad a través de la igualdad de derechos, la autoestima y el crecimiento personal; y de participación, encontrando grupos de pertenencia y referencia. En este sentido y desde una concepción integral y sistémica, se sostiene que a través de la búsqueda de satisfactores a la necesidad de educación, en tanto necesidad subjetiva, éstos contribuyen a satisfacer otras necesidades objetivas.

A partir de los antecedentes reseñados podemos sostener que la universidad es un sistema complejo que involucra procesos y aprendizajes de formación, aplicabilidad de competencias adquiridas, y sustento de saberes alcanzados, que otorgan la capacidad de transformar tres estadios de conformación del conocimiento: el sujeto, su modelo de aprender y por lo tanto de enseñar y, finalmente, su entorno social inmediato.

En consonancia con la gradualidad permanente de los cambios culturales, la formación académica no debe eludir la responsabilidad de reconocer en el contexto socio-político general, la posibilidad de transformaciones innovadoras, donde subyacen las tensiones que organizan un diálogo institucional acerca de la validez y vigencia de la oferta académica, y su huella en la sociedad.

## **V- Objeto de estudio y problematización**

“Impacto de la formación docente en los profesionales de la carrera de Profesorado en Educación Superior”.

### **Preguntas al problema**

- ¿Cuáles son las necesidades que lleva a los profesionales a cursar el Profesorado en Educación Superior?
- ¿Influyen en tal decisión la trayectoria escolar previa y la ocupación laboral actual?
- ¿Qué dificultades encontraron en el cursado de la carrera?
- ¿Qué cambios identifican los egresados se produjeron en la planificación e implementación de sus clases luego de recibida la formación docente?
- ¿Qué estrategias innovadoras se han construido en las prácticas docentes cotidianas?
- ¿Cómo se reflejan los cambios en las acciones y producciones del egresado?
- ¿Tuvieron alguna influencia en el colectivo docente sus propuestas de cambio de estrategias innovadoras?
- ¿Las estrategias innovadoras, alcanzaron a modificar el sistema de evaluación?

## **VI- Objetivos**

### **De conocimiento**

- Identificar las necesidades que lleva a profesionales de diferentes disciplinas a cursar la carrera de Profesorado en Educación Superior.
- Comprender la incidencia de las trayectorias escolares y laborales previas en la toma de decisión.
- Reconocer las dificultades encontradas por los estudiantes en el cursado de las asignaturas.



-Conocer los cambios que operan las prácticas docentes a partir de la formación recibida.

- Identificar estrategias innovadoras construidas e implementadas por los egresados y el alcance de las mismas.

### **De Acción**

-Identificar las necesidades de formación continua expresada por los egresados.

-Aportar a las políticas de formación académicas facilitando a los egresados un espacio de educación permanente.

## **VII- Marco teórico conceptual**

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y objetivos se consideró que un diseño cualitativo es el andamiaje apropiado para construir proceso de investigación. A partir de ello se realizará un breve recorrido por los conceptos teóricos que serán el punto inicial del proceso.

### **Acerca de la necesidad de educación**

Resulta oportuno iniciar este recorrido teniendo en cuenta uno de los planteamientos del problema a investigar, sosteniendo junto a María Teresa Sirvent y otros (2001), “que la necesidad de entender, de apropiarse de conocimiento, de conocer una realidad son carencias que afectan a un grupo social, independientemente de la conciencia que dicho grupo tenga de las mismas. La demanda de educación formal, no formal o informal, o de estudio, o de investigación, como satisfactores supone el reconocimiento de la necesidad de y/o el derecho a”.

Reconocer la educación tanto como necesidad como derecho en el marco de la educación permanente, implica una concepción en la cual se destacan una serie de principios teóricos y metodológicos como son entre otros; la percepción de la

educación como una necesidad objetiva permanente y un derecho para toda la vida de los individuos y grupos sociales.

En este sentido Cabello Martínez, M<sup>a</sup> J. (2002), entiende a la educación como proceso continuo, que prosigue durante toda la vida, con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada respecto a las transformaciones poblacionales, económicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturales y ambientales de nuestro mundo.

Retomando el concepto de necesidades, se asume una concepción integral, sistémica, de las mismas, reconociendo tanto a aquellas que se caracterizan comúnmente como básicas u obvias: salud, vivienda, alimentación, educación, trabajo, etc.; como también aquellas no tan obvias o no materiales asociadas al ser protagonista de nuestra propia historia y que se expresan a través de la participación, la creación y re-creación, y pensamiento reflexivo.

El sistema de necesidades que comparte un grupo social, valores, normas, creencias y conocimiento, develan la cultura que dicho grupo ha internalizado y por lo tanto lo promueve entre sus miembros. En dicho sistema se diferencian las objetivas y subjetivas.

Consideramos junto a Sirvent, M. T (2009) a las necesidades objetivas, como las carencias que pueden determinarse en forma independiente al registro que de ellas tengan los individuos y / o grupos. Su existencia se apoya en el desequilibrio que se produce en el ser humano cuando no se logra la satisfacción de las mismas para su desarrollo pleno. La no satisfacción se produce cuando la distribución de los recursos disponibles en una sociedad, en un determinado momento histórico, no es justa y equitativa.

Las necesidades subjetivas, refieren a un estado de carencia percibido como tal por los individuos y grupos, las que pueden o no coincidir con las necesidades objetivas que afectan la cotidianeidad.

Complementando lo reseñado, Max Neef y otros (1986), sostienen que para realizar un análisis de las necesidades se debe partir de diferenciar entre las genuinas y sus formas de satisfacción (satisfactores). En tanto las mismas son entendidas como un sistema en el cual éstas se interrelacionan e interactúan,

cambian a un ritmo lento y, por estar imbricadas a la evolución de la especie son universales y tienen una trayectoria única. Por el contrario la trayectoria de los satisfactores es doble ya que por un lado se modifican según el ritmo histórico pero por otro también se diversifican de acuerdo a los diferentes contextos históricos.

Un satisfactor puede contribuir a satisfacer varias necesidades y también una necesidad puede requerir distintos satisfactores para satisfacerla, de lo que se desprende que la relación necesidad- satisfactores no son fijas, por el contrario varían, como se ha mencionado, según el tiempo, lugar y circunstancias. Así, aquellas fundamentales en la vida del ser humano se presentan como finitas, pocas y clasificables, siendo las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos; lo que cambia según las diversas culturas a través del tiempo es la manera de satisfacerlas.

Las necesidades revelan el ser de las personas que se expresan a través de una constante tensión entre la carencia y la potencia propia de todo ser humano. Como carencia a través de la sensación de la falta de algo a nivel fisiológico, pero en la medida que se expresan a través del compromiso y la motivación, son también potencialidades y fundamentalmente pueden ser recursos.

En este sentido, “los satisfactores pueden ordenarse y desglosarse dentro de los cruces de una matriz que, por un lado, clasifica las necesidades según las categorías existenciales del ser, tener, hacer y estar; y por el otro, las clasifica según categorías axiológicas de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad”. (Neef, M. y otros, 1998: 41).

En el espacio universitario, emergen asociados diferentes satisfactores que se entrelazan e impactan en varias necesidades y; en este sentido, podemos sostener que las mismas también se convierten en una fuente que estimula y favorece la permanencia y el egreso. (Franzante, B. 2008)

### **La necesidad de educación en el marco de la formación permanente**

Teniendo en cuenta lo reseñado en el punto anterior, y partiendo de entender la formación permanente como una necesidad, adherimos a los planteos de las

últimas DECLARACIONES MUNDIALES SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR 1998 y 2009. En la primera se subraya:

“que los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”

Este postulado se retoma en el 2009 cuando se señala que:

“Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor”

Señala Maritza Cáceres, que se debe realizar una permanente y cotidiana reflexión sobre la tarea de enseñar y sus implicancias de acuerdo al contexto. En este sentido la formación científica, disciplinar, debe ir acompañada de la formación pedagógica donde “la idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continuada”. Cáceres y otros; 2003: 2)

Podemos agregar junto a Marta Souto (2010), que la capacitación docente es permanente en tanto proceso constante de búsqueda, de curiosidad de realización permanentemente activa. “La formación nunca es algo “ya hecho”, ni el docente un “ya formado”, siempre es un sujeto social en formación. Y es esto lo que permanece”. (Souto, M. 2010: 88).

## **Sobre los conceptos de formación y formación docente**

Podemos pensar este primer concepto<sup>3</sup> en términos de formar “se”, “adquirir una cierta forma”, para ejercer el rol docente, para intervenir de tal o cual manera, para modificar, mejorar o transformar el quehacer docente. Ello implica una búsqueda dinámica y permanente de “encontrar formas” para ejercer la profesión. Pero esa búsqueda es personal, de acuerdo a los objetivos, ideales, posicionamiento de cada sujeto, aun reconociendo que en estos procesos hay un “otro” que orienta, que cumplen la función de mediador. En palabras de Gilles Ferry (1997), lo que se trata de hacer como formador es justamente permitirle a aquél que se forma encontrar su forma, transformarse con su propia dinámica, su propio desarrollo. Lo que no quiere decir que lo haga solo, pero tampoco desde afuera. El modelo de “reflexión y análisis” propuesto por el autor nos remite entonces a un proceso donde el docente revise y cuestione su quehacer y, por lo tanto, es capaz de interrogarse sobre las prácticas y producir un conocimiento sobre las mismas y un conocimiento sobre sí, implicado en ellas.

Teniendo en cuenta lo expresado recordar los aportes de Marta Souto resultan sumamente enriquecedores cuando señala que en tanto acto psíquico y desde un nivel individual todo acto pedagógico estará “asociado a formar, dar forma, plasmar, cambiar, orientar, crear desde el docente; ser formado, cambiado, dirigido, tomar forma, formar-se, desde el alumno. Pero también, violentar, deformar, presionar, forzar; ser manipulado, violentado presionado” (Souto, 1993:46).

Ese acto pedagógico es desplegado por un sujeto que posee una historia personal, social y cultural que le hacen ver, oír e intervenir de una determinada manera (manera aprendida desde antes de nacer y basada en su historia afectiva, cultural, económica, de clase, ideológica y profesional) que según su parecer es la más adecuada. Pero ¿es la más adecuada para el sujeto que se está formando?, que también tiene una forma propia de ver, sentir y actuar en la vida según sus

---

<sup>3</sup>Extraído de “Apuntes para pensar y reflexionar sobre el papel de la investigación en la formación docente inicial y continua”. Blanca A. Franzante. Ponencia presentada en VIII JORNADAS DEL ÁREA PEDAGÓGICA- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS- 2009

propios aprendizajes y su propia historia. De esta intersección de subjetividades surgirá un estilo, una posibilidad de aprehender que acompaña al sujeto en su proceso. Señala Piera Castoriadis Aulagnier (2014) que en el acto de formación hay un grado de violentación necesaria, pero que esta no es neutra ni inocente, por el contrario está esta atravesada por la implicación del formador, por sus ideales, valores, expectativas y anhelos.

En otro de sus escritos Marta Souto (2010), señala que “la formación constituye un campo de problemas, no es un objeto único, discernible en sí mismo, separable del contexto, ni discreto. La multiplicidad y la diversidad la atraviesan tanto si aludimos a su aspecto socio-organizativo como al proceso de formación en el sujeto” (Souto, M; 2010:86)

Agrega la autora que debemos pensar el proceso de educación permanente desde la lógica de lo complejo que permita contener y sostener un pensamiento, diverso, heterogéneo y paradójico. Ello implica la comprensión de un proceso de educación continua, permanente, como un campo de problemáticas atravesado por “lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo” Y, a su vez, mantener una posición activa de “hacer pensante” que vincule el hacer, el pensar y el saber lo que se piensa y hace”. (Souto, M: 2010:87)

Elena Achili por su parte, entiende este proceso como aquel “en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”. (Achili, E. 2008:23). Cabe ampliar lo reseñado por la autora en tanto resulta pertinente para el presente trabajo, la distinción que realiza de la noción de “práctica docente”, en su doble acepción. Como práctica de enseñanza considerándola como todo proceso formativo y, como práctica de enseñar, en tanto apropiación del oficio. A partir de ello diferencia la práctica pedagógica, para referirse a la que se realiza en el aula desde la interacción docente-alumno-conocimiento; y a la práctica docente, que si bien se constituye desde las pedagógicas la trasciende al implicar “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”. (Achili, E. 2008:23)

### **Sobre la innovación...**

Reflexionar acerca del perfil de un egresado universitario para el siglo XXI, nos introduce en un debate, acerca de la capacidad de innovación y riqueza que sería posible desarrollar a partir de prácticas áulicas donde los sujetos investidos de los conocimientos aprehendidos, posean la solvencia de nuevas generaciones con posibilidades de promover acciones pedagógicas en un alumnado activo y significativo. “Como todo educador, el docente universitario construye su identidad, en un contexto de transformación de ese rol” (Lucarelli, E. 2004: 507).

Así, estableciendo nuevas estrategias metodológicas, recursos y actividades didácticas como condición previa a la interacción social, presume el devenir de un profesional universitario en constante exégesis de sus prácticas disciplinarias. “El estilo de enseñanza innovador fundamentado en la tríada sujeto docente-alumno-contenido supone la modificación en el modelo didáctico y en su organización”. (Lucarelli, E. 2004: 512)

A su vez Edith Litwin (2008), señala que las innovaciones en educación responden a los fines de la misma, se inscriben en un contexto sociopolítico, histórico e institucional determinado y conceptualmente están asociados a conceptos tales como creación, cambio y mejoras.

A su vez, agrega la autora, que puede recabarse información de las innovaciones que se implementan, registrarlas, analizar los procesos, siendo que “sus resultados se reconocerán a largo plazo y no simplemente como respuesta a una aplicación. Es difícil hablar de éxito o fracaso, como si fuera una propuesta que se puede evaluar de inmediato” (Litwin, E. 2008:60)

### **Acerca de los modelos identificatorios**

Incluimos en esta síntesis teórica un concepto que emergió del análisis e interpretación de las categorías propuestas: el de modelos identificatorios. Se partió del concepto de identificación que realiza Sigmund Freud a lo largo de su obra, tomando como referencia dos de sus escritos. En primer lugar “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921), en cuya introducción expresa que en la vida

anímica de los individuos el otro siempre cuenta “como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social”. (Freud, S. Trad. 1993. Pág. 67).

En el apartado VII, señala que “el psicoanálisis conoce la identificación, como la más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona”. (Freud, S. Trad. 1993. Pág. 99). Más adelante agrega que el otro es tomado como “modelo” aspirando a configurar el yo propio a semejanza del otro. Asimismo señala que la identificación puede nacer a raíz de cualquier comunidad significativa para una persona y, cuanto más significativa sea, más exitosa será la identificación parcial, dando comienzo a una nueva ligazón.

Años más tarde en otra de sus obras, “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis” (1932 -1933); señala que “la identificación es una forma muy importante de la ligazón con el prójimo”, llamando identificación “a la asimilación de un yo a un yo ajeno, a consecuencia de la cual ese primer yo se comporta, en ciertos aspectos como el otro, lo imita, por así decir lo acoge dentro de sí”. (Freud, S. Trad. 1993. Pág. 58).

En este sentido las primeras identificaciones con la instancia parental instauran el superyó y, en el curso del desarrollo, el superyó también toma influencias de personas que ocupan en diferentes etapas evolutivas el lugar de los padres como lo son educadores, maestros y modelos ideales; “pero lo común es que ellas brinden importantes contribuciones a la formación del carácter; en tal caso sólo afectan al yo, y no influyen más sobre el superyó, que ha sido comandado por las primerísimas imagos parentales” (Freud, S. Trad. 1993. Pág, 60).

A partir de lo expuesto podemos sostener que la identificación consiste en la forma que un sujeto adopta para sí, actitudes, comportamiento, pensamientos y manifestaciones de otros sujetos a los que quiere parecerse; en otras palabras, el sujeto aspira a conformar al propio yo, tomando al otro como modelo identificatorio.



## VIII- Marco metodológico

En concordancia con el marco teórico de referencia y, siguiendo a Jacky Beillerot sostenemos que “hacer investigación conduce también a aprender, a ver u observar. Es una cosa difícil, que la metodología de investigación en ciencias sociales y humanas va a permitir entender y analizar”. (Beillerot, J. 1998:120).

A partir de ello se propuso para la presente un abordaje cualitativo, partiendo de la premisa que el núcleo central de las metodologías cualitativas es la preocupación, por captar el significado que los sujetos dan a las acciones y a los sucesos de sus vidas. Agregan Taylor y Bogdan (1992), que en la investigación cualitativa, todos los escenarios y personas son dignos de estudio y son, a la vez, similares y únicos. Similares en tanto y en cuanto se pueden determinar procesos sociales con características de tipos generales; y únicos, porque se ponen de manifiesto procesos que de otra forma permanecen desdibujados. En este sentido el énfasis se puso en el contexto de descubrimiento, que permitiera captar el significado que los sujetos entrevistados atribuyen a sus acciones para “comprender desde dentro” el fenómeno que se pretende abordar, ello implica “encontrar el significado de las inferencias. (...) es decir el significado histórico y de la vida de la gente común y de las interpretaciones que ellos hacen de sus vidas”. (Sautu, R.; 1999. Pág. 55).

### **Sobre la selección del contexto**

El objeto de estudio se sitúa en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay.

-El **universo**, está constituido por el conjunto de egresados de la carrera de Profesorado en Enseñanza Superior.

-En tanto las **unidades de análisis** lo constituyen cada uno de los estudiantes que egresaron de la carrera de Profesorado en Educación Superior en los últimos 10 años.

### **- Selección de casos**

Teniendo en cuenta la lógica planteada, se trabajaron con pocos casos para

profundizar el análisis.

Se partió de una muestra intencional teniendo en cuenta como primer criterio de selección de casos la diversidad de disciplina inicial de los egresados.

Tal como lo señala María Teresa Sirvent, se tuvo en cuenta “que tanto el muestreo intencional como el muestreo teórico son teóricos e intencionales, pero difieren en el tiempo” (...) “El primero corresponde a los que se usan como punto de partida, mientras que el segundo tiene modificaciones, por agrandar o achique, que hace el investigador basándose en las categorías emergentes que van surgiendo durante el proceso en espiral, propio de la investigación cualitativa”. (Sirvent, en Spielman, 1997. Pág. 27).

### **-Técnicas de recolección de información**

**Entrevistas-** Se consideró conveniente en función del objeto y del problema y del diseño planteado utilizar como técnica de recolección de datos la entrevista y dentro de las diferentes clasificaciones de la misma la de tipo semiestructurada, no estandarizada.

Con respecto a la caracterización de la entrevista como técnica apuntamos que ésta:

- 1- Ofrece en un primer momento la posibilidad de ingresar al campo y a partir del análisis se pueden ampliar, modificar o adaptar las bases de obtención de datos.
- 2- Es un producto intelectual compartido mediante el cual se produce el conocimiento. El recuerdo del entrevistado es el objetivo pero, la intervención del entrevistador a través de las preguntas que formula sirven de disparadores para la producción de la información.
- 3- Concede al sujeto entrevistado la oportunidad de desarrollar sus propias ideas, pensamientos, reconstruir situaciones y proporciona al entrevistador la imagen de una persona que está creada a partir del habla. Permite además el acceso al mundo subjetivo, si se observan reglas elementales y se saben interpretar datos verbales, buscando en principio concordancia entre los objetivos de quienes investigan y los puntos de vista de los sujetos entrevistados.

4- Como técnica de investigación científica posibilita llevar la vida diaria de los sujetos al nivel de conocimiento y la elaboración científica, en un proceso ininterrumpido de interacción.

Respecto a las entrevistas de tipo semiestructurada, no estandarizada, refieren a tener “una guía en la que se anticipan cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque sin embargo es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados”. (Goetz y LeCompte, 1988:134) Tener una guía en el interior de la mente ayuda cuando los sujetos son reticentes a tomar el control de la entrevista, pero diríamos junto a Daniel Bertaux (1981) que una buena entrevista es aquella en donde el informante toma el control de la situación y habla libremente.

#### **-Análisis de la información**

Para el análisis de la empiria se tuvo en cuenta el **método comparativo constante**<sup>4</sup>, señalando junto a Glaser y Strauss (1967), que el propósito del mismo, es el de generar teoría sistemáticamente a través de tres operaciones: recolección, codificación y análisis de los datos. Dichas operaciones se mezclaron y entrelazaron continuamente desde el inicio hasta el final de la investigación, en momentos, inclusive, desarrollándose casi juntas.

En este método el investigador selecciona, codifica y analiza su información y decide qué escogerá luego y dónde encontrar la misma para desarrollar su teoría tal como surge. Los grupos deben ser elegidos de acuerdo con el criterio teórico. Este proceso de recolección datos está controlado por la teoría emergente. En el proceso se llega a la saturación teórica de una categoría, que se produce cuando ninguna información adicional agrega más propiedades para esa categoría. “Deben saturarse todas las categorías hasta que se tenga claro cuáles son las categorías centrales, es decir aquéllas con mayor poder explicativo” (Sirvent, en Spielman, 1997); las que permitan una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

---

<sup>4</sup> Los conceptos del método comparativo constante corresponden a Glaser y Straus, en “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research”. Aldine Publishing Company New York, 1967. Capítulos traducidos al español, I, II, III, IV y V.

En este sentido la habilidad para reconocer qué es importante en los datos y resignificarlos constituye la *sensibilidad teórica*, “que deberá ser estimulada a través de:

- estirar el pensamiento fuera de los confines de la literatura técnica;
- desafiar las formas “estándar” de ver los fenómenos;
- estimular el proceso inductivo;
- escuchar lo que dice la gente y lo que puede significar;
- forzar el continuo cuestionamiento y a las respuestas provisionales;
- permitirse categorías fructíferas aunque provisionales;
- descubrir clases, propiedades y relaciones a partir de los datos;
- preguntarse y re- preguntarse continuamente”. (Sirvent, M.T. 2009: 4)

## **IX- Sobre los resultados. Hilvanando conceptos y preceptos. Ideas para compartir**

Iniciamos este apartado respondiendo a dos preguntas que surgieron en el desarrollo de esta investigación. Por un lado ¿Por qué la Universidad de Concepción del Uruguay cuenta en su oferta académica con el Profesorado de Enseñanza Superior?; y por otro ¿Cuál es el concepto de desarrollo profesional que trasunta en las voces de los graduados de PES de UCU?

Respecto a la primera podemos señalar que el PES es una propuesta de formación superior universitaria que apunta a formar un profesional de la educación cuyo título lo habilita para ejercer la docencia en el nivel secundario (o equivalentes) y en el terciario (universitario y no universitario), en la disciplina de su título de base y con grado universitario.

El objetivo central de la Carrera es dotar de preparación pedagógica a los egresados universitarios que carezcan de ésta y les permita desempeñar con solvencia la profesión docente. En el art. 5 del Reglamento Académico de la carrera, encontramos que se “procura brindar una sólida formación académica y profesional a través de un bagaje teórico y conceptual, que proporcione herramientas y conocimientos relevantes para la actividad docente, fomentar la creatividad y la indagación científica para dar respuestas a las variadas

situaciones de enseñanza-aprendizaje con que se enfrentará el egresado de esta especialidad y generar un espacio de actualización de las teorías y prácticas educativas como así también de discusión, crítica, análisis e investigación en el campo dinámico de la educación”.

En los documentos de las mesas de trabajo que modificaron el plan de estudios original encontramos una exposición de motivos bajo el título “Necesidad de la Carrera Docente”. Entre los motivos, el documento se posiciona respecto a lo que se describe como la realidad del ejercicio de la docencia en la universidad, explicitando que la “condición de profesor carece (...) de la legitimidad que otorga una venia docendi previa, basada en una adecuada habilitación académica y por lo tanto esta condición de profesor resulta muchas veces una situación transitoria, siempre de hecho, sujeta a la duración del ejercicio de la cátedra”<sup>5</sup>

Otro de los motivos esgrimidos en el documento referencia antecedentes de creación de la carrera en otras universidades argentinas, tales como la UBA y UNCuyo, Universidad de Morón y Universidad de Belgrano.

A su vez, la UCU reconocía que los campos de la pedagogía, la didáctica y la investigación, aportan elementos sin los cuales no podría ser encarada la actividad docente. Por ello, la implementación de la Carrera Docente tuvo “como meta la formación, capacitación integral y perfeccionamiento de los profesionales para el desempeño de la tarea docente en función del mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de un proceso continuo y sistemático, estructurado fundamentalmente sobre tres áreas: 1- Pedagógico-didáctica. 2.- de formación humanística y 3. De investigación.”

En relación al **concepto de desarrollo profesional que trasunta en las voces de los graduados de PES de UCU**, podemos adherir bajo los lineamientos de Hargreaves (1996) que es necesario advertir la existencia e implicancia de un complemento o estadio superior, en tanto, reconversión del trabajo docente donde el sujeto formaliza y adquiere aptitudes necesarias para desarrollar la actividad elegida en su área disciplinar, además de lograr una potenciación en el despliegue de su praxis y autonomía sobre su quehacer.

---

<sup>5</sup> Vega, Julio César; Necesidad de la Carrera Docente; Universidad de Concepción del Uruguay, mimeo

A su vez, Ghilardi (1993), Schön (1992), y Zeichner (1995), incluyen algunos requisitos acerca de la profesionalidad tales como, profundizar aspectos disciplinarios, equilibrar la presencia de las ciencias de la educación, complejizar los trayectos formativos y analizar sistemáticamente la práctica educativa. Algunos de los cuales pueden verse reflejados a lo largo del trabajo.

## **1- Sobre el perfil del estudiante**

Resulta oportuno empezar este análisis, con algunos datos obtenidos del trabajo “Una aproximación descriptiva del perfil del alumno ingresante al PES”.<sup>6</sup>

El primer paso de relevamiento de datos permitió realizar una descripción de las características generales del universo de estudio.

- La muestra inicial estuvo compuesta por 80 estudiantes que ingresaron a la carrera en Sede Central entre los años 2007 y 2014.<sup>7</sup>

### **1.1- Las condiciones de existencia de los sujetos**

- **Sexo:** Del total de ingresantes podemos observar que un 75% son mujeres.
- **Edad:** en su mayoría corresponde al rango etario entre los 25 y 40 años.
- **Estado civil:** en porcentajes similares entre solteros y casados.
- **Lugar de residencia:** un 80 % de los estudiantes residen en Concepción del Uruguay, donde se asienta la Sede de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación. El 20 % restante proviene de localidades cercanas, zona de influencia de la UCU.
- **Situación laboral:** el 100% de los estudiantes trabajan al momento de ingresar.

Como podemos observar, en el ingreso a la carrera de UCU se cumplen los indicadores nacionales e internacionales de feminización de la matrícula en la universidad. Ésta, influenciada por la masificación de la década del 70 y el aumento de instituciones de nivel superior en regiones anteriormente sin acceso,

---

<sup>6</sup> Elaboración realizada por la becaria del proyecto de investigación, alumna del PES. Ing. Florencia Díaz.

<sup>7</sup> Para el criterio de selección temporal de la muestra se tuvo en cuenta el inicio de los registros de datos electrónicos.

facilitó el ingreso de la mujer a la educación superior especialmente en carreras que tradicionalmente tenían matrícula casi exclusiva de varones. Cuestión ésta que estaría relacionada con la titulación inicial, ingenieras, contadoras, arquitectas, entre otras. Pero también estos datos nos hacen reflexionar sobre una cuestión dicotómica-, si bien el título disciplinar corresponde en su mayoría a profesiones liberales, el ingreso se da a una carrera tradicionalmente de ingreso femenino como es la docencia.

### 1.2.- Relación del perfil del ingresante con los objetivos del PES

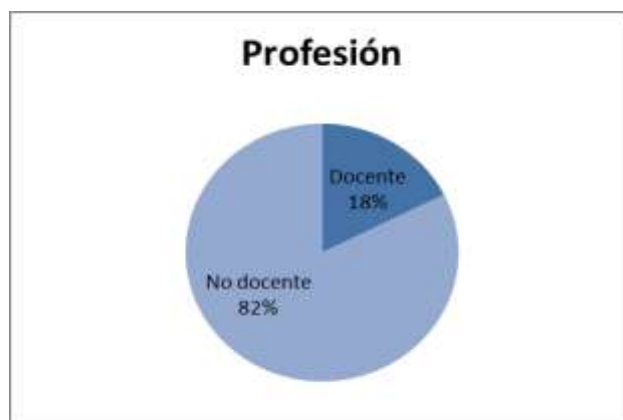
Teniendo en cuenta los objetivos del PES, en cuanto a la formación docente de profesionales y el alcance del título universitario de docentes con titulación terciaria, cabe destacar:

- **Titulación inicial:** un 82 % de los ingresantes tienen títulos de profesiones liberales o títulos técnico – instrumental (pregrado) y sólo un 18 % provienen de alguna carrera docente.

Las títulos de base de los ingresantes son: abogados, veterinarios, médicos, contadores, arquitectos, diseñadores, locutores, ingenieros: agrónomos, en sistemas, civiles, licenciados: en sistemas, kinesiología y fisioterapia, nutrición, salud ambiental, enfermería.

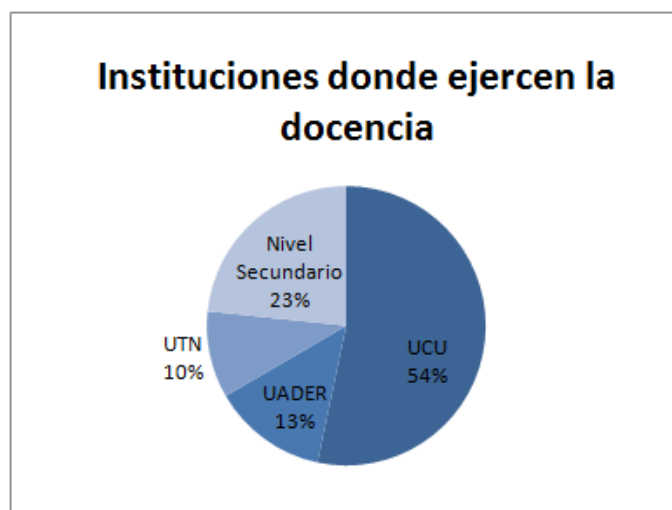
De los docentes: Profesor de instrumento, de filosofía, psicología y pedagogía, de matemática, de historia.

#### Titulación de ingreso



Elaboración: Ing. Florencia Díaz

- **Trabajo en relación a la docencia:** Un dato interesante de los resultados de los encuestados refiere que el 75 % ejerce la docencia. De ellos, un 54 % trabaja en la Universidad de Concepción del Uruguay, un 13 % en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, un 10% en la Universidad Tecnológica Nacional y un 23 % lo hace en establecimientos de nivel secundario.



Elaboración: Ing. Florencia Díaz

Un primer análisis de estos datos lleva necesariamente a repensar en la relevancia que el Profesorado de Enseñanza Superior – Carrera Docente tiene en la propia universidad como política de formación de recursos humanos pues un alto porcentaje de los ingresantes a la carrera son docentes en alguna de las seis facultades de la Universidad de Concepción del Uruguay. Esto podría deberse a los propios procesos de exigencia de los organismos nacionales que requieren para la acreditación de las carreras<sup>8</sup> la formación específica en aspectos pedagógico- didácticos, además de perfeccionar a los claustros locales y regionales.

En segundo lugar, al analizar estos resultados asociados a los escritos preliminares de creación y modificatoria de la carrera, se vislumbra una realidad

---

<sup>8</sup> Se hace referencia a las carreras del art. 43 de la LES, para el caso de la UCU, hasta el momento de cierre del presente informe, se han acreditado Ingeniería Agronómica, en dos oportunidades por un período de tres años con prórroga; una vez Arquitectura, con prórroga y en noviembre de 2014 se presentó a CONEAU para su apertura la carrera de Medicina, estando en proceso de respuesta a la vista. Las tres carreras cuentan, en su plan de desarrollo con una propuesta de formación de recursos humanos en docencia.



de ejercicio de la docencia ipso facto, esto es, el ingresante a la carrera buscaría con el tránsito por la misma una preparación pedagógica de la cual carece en su carrera de base y que el ejercicio profesional en la universidad le estaría demandando, tanto de hecho como en las propias percepciones individuales al “verse” ante la necesidad del desempeño de la profesión docente con solvencia, actividad que ejerce y la cual, de un modo u otro le provocaría un obstáculo o por lo menos, una necesidad de formación. Nos preguntamos ¿qué busca el ingresante al inscribirse en el PES? ¿Cuáles son sus necesidades?

## **2. Las necesidades que llevan a profesionales de diferentes disciplinas a cursar la carrera de Profesorado en Educación Superior.**

Una de las primeras categorías que emergen claramente en los relatos de los sujetos refiere a la **necesidad de formación docente**.

Tal señalado en el marco teórico, se entiende por formación a la búsqueda personal que hace cada sujeto para ejercer la profesión, en el caso que nos ocupa, ejercer la profesión docente.

En dicha búsqueda se conjugan los objetivos, metas y fines del sujeto en formación y las del formador, sujeto que cumple un importante rol de mediador en este proceso.

Por otro lado, el concepto de necesidades sustentado en una concepción integral, es abordado en su doble acepción, objetivas y subjetivas. Siguiendo a Sirvent (1999); objetivas, en tanto carencias que pueden reconocerse más allá de que sean sentidas y/o percibidas por los sujetos; y subjetivas a las que son percibidas en forma explícita por los sujetos. Necesariamente ambas no tienen que coincidir, pero sí, ambas expresan las insatisfacciones del sujeto.

Los primeros análisis de las entrevistas dan cuenta de diferentes necesidades, las cuales se satisfacen a través del recorrido por el PES

### **2.1. En primer lugar, surge la necesidad para una salida laboral más rápida y segura.**

*“Me inscribí porque dije... bueno ya que vine con esa costumbre del estudio y de sentarse todos los días delante de los libros... yo dije: bueno algo tengo que hacer y lo vi en ese momento como una **salida laboral más**” E1*

*“Una vez yo me quedé sin trabajo (...) tenía la credencial<sup>9</sup> (...), entonces bueno me puse a trabajar, como una **salida laboral la docencia**” E.3*

El ámbito educativo es, en la República Argentina, un campo laboral que siempre tiene demanda. Muchos profesionales, sobre todo al finalizar la carrera disciplinar, contador, licenciado en sistemas, abogados, ingenieros agrónomos entre otros, no encuentran ocupación relacionada directamente con su campo disciplinar y optan por trabajar en la docencia. Estas citas son ejemplos de ello.

## **2.2. También emerge la necesidad de complementar la formación disciplinar, cuando se desempeñan como docentes en el nivel medio y universitario**

*“Y la elegí por el **tema de la credencial**... ¿no?, o sea como eso y para perfeccionarme un poco en el tema de planificación todo eso que tenías más flojo nosotros (los contadores)” E.12*

*“yo entré a trabajar en una radio y en un diario y tomé dos horas en ese momento y me di cuenta que **necesitaba el título docente** por una cuestión de pedagogía y de didáctica, de transferencia” E.4.*

La práctica en el aula lleva a los entrevistados a reconocer una suerte de conciencia acerca de la necesidad de superar el estadio de ser mero transmisor de conocimientos, complementando sus saberes con formación pedagógica.

Esta situación deviene de los propios orígenes del sistema educativo de nivel medio en nuestro país. En efecto, señalan Diker y Terigi que “hasta la creación de las Escuelas Normales, el nivel medio del sistema, estaba constituido únicamente por los Colegios Nacionales, preparatorios para el ingreso a la universidad”, cuyos

---

<sup>9</sup> Documento docente que refleja la identidad disciplinar de maestros y profesores para presentarse en concursos de ascenso en la carrera educativa secundaria.

profesores “no tenían una formación docente específica, sino que provenían en su totalidad de las universidades” (Diker y Terigi; 1997: 47).

Otro ejemplo, diferente a los anteriormente citados, lo encontramos en relación a quienes expresan la necesidad de legitimar el ejercicio de la profesión docente a través del título académico de la universidad. En este sentido, una referencia explícita es la siguiente:

*“...y más la presión que nosotros teníamos de tener el título y que de alguna manera había que hacerlo, y ahí fue cuando en el 2010 me decidí a empezar acá y entonces yo ya ahí viene con toda esa experiencia previa y si bien viene obligado, porque a todos les contaba que **yo viene porque necesito el título universitario...**”. E. 11*

Podemos leer esta “presión” a la que hace referencia el entrevistado como una suerte de prejuicio en relación a la titulación que la propia división del sistema de educación superior imprime a los egresados del subsistema no universitario.

Los profesionales ingresan a la docencia en muchos casos por no encontrar una salida laboral afín a su disciplina, otros como complemento a la misma. En ambos casos el sistema educativo los contempla en el ejercicio de sus prácticas. No negamos que un buen abogado, arquitecto, médico, contador, entre otros, conoce la disciplina que deberá enseñar, pero también sabemos que un buen profesor deberá sumar a los conocimientos disciplinares, los propios del campo de la pedagogía y la didáctica.

Señala Maritza Cáceres, que “la profesionalización de la docencia tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de tal forma que (el profesional) independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional” (Cáceres, M; 2003:2)

### **2.3. Otros sujetos expresan la necesidad de concretar su vocación docente a través de cursar la carrera docente de una forma clara y expresa.**

*“Cuando llegué a Concepción del Uruguay, me di cuenta de a poco de que esta era una ciudad donde lo educativo tenía un papel protagónico; creo que ahí se fueron dando las condiciones para que me fuera involucrando cada vez más y descubriendo que es algo que realmente me permite **realizarme desde lo vocacional...**” E2*

En este caso el inicio en el ejercicio de la profesión docente en un contexto socio educativo que el entrevistado evalúa como favorable es donde se descubre el “gusto por dar clases”, en términos generales o la “vocación” en términos específicos, entendiendo la vocación como una responsabilidad no sólo consigo mismo sino con quienes comparte el mundo, la ciudad de Concepción del Uruguay, que se torna significativa en la construcción de su identidad docente.

La pregunta acerca del o los porqués de la elección de la carrera se sostiene en los aportes de López Bonelli (2003) referidos a las necesidades de autorrealización, de autopercepción, y de expansión de la personalidad total sobre las que se apoya todo proceso vocacional.

Así emergen asociados a las necesidades, no un motivo para satisfacerlas, sino que están asociadas a una **situación motivacional**. “Este interjuego motivacional es consciente e inconsciente, es dinámico, incluye los elementos del conflicto”. (López Bonelli, A.; 2003:55)

Si bien en el presente trabajo no se plantea un análisis psicológico de las necesidades, sí parece oportuno hacer mención a ello en tanto las motivaciones inconscientes pueden, en muchos casos estar asociadas con las que hemos considerado como objetivas.

Podemos observar lo reseñado en expresiones de los entrevistados cuando surgen entrelazadas a necesidades subjetivas las objetivas, en tanto éstas son asociadas a modelos identificatorios como satisfactor, no sólo de educación a través de la formación docente, sino también de pertenencia, afecto, identidad, con quienes les son más próximos en términos familiares, como en los siguientes ejemplos, entre otros.

*“**Mis padres hicieron hasta carrera terciaria, son docentes ambos**”*

*y por eso fue en primer lugar mi inclinación también hacia la docencia” E.1*

*“sin dudas, sobre todo la parte de **mi mamá que es profesora** de Lengua y Literatura... te diría que... me apoyó y mi papá que viene de las ciencias biológicas tuvo más dudas pero... pero influyó en la elección de la carrera...” E.4.* Podemos agregar, que en la vida anímica de los individuos, tal como lo hemos señalado, “**el Otro**” cuenta como modelo a partir del cual la identificación juega un papel muy importante en toda relación vincular. El individuo adopta para sí, aspectos del Otro, copia sus actos, sus formas, su comportamiento en forma tanto consciente como inconsciente.

A su vez, podemos observar las identificaciones, tal lo señalado por Sigmund Freud (1993); que las mismas son diferentes según las etapas evolutivas, los padres en la primera infancia, otros familiares, docentes, entre otros, en etapas más avanzadas.

#### **2.4. Modelos identificatorios, modelos docentes.**

Teniendo en cuenta lo expresado en el ítem anterior, expresiones como las siguientes ilustran y enlazan ambas cuestiones:

*“...**una profesora que a mí me gustó**, pero no por los conocimientos, fue GGG, por digamos, los actos pedagógicos, las actitudes y todo eso la verdad que para mí eso fue fuerte y relindo (...) es lo que a mí me gustaría ser porque para mí es todo un ejemplo sus actitudes después para alguien que nunca dio psicología, pedagogía...” E.5*

*“...uno aprende de la teoría, pero también digamos de los **modelos de los docentes que tenemos enfrente**. Y no sé si en los docentes pero lo que si se nota mucho es que jamás lo vi en la maestría o en la licenciatura que también eran profesores muy prácticos, pero al contador le cuesta de por sí mucho bajar el contenido, es una gran dificultad” E-3*

Como venimos sosteniendo la formación aparece asociada a **modelos identificatorios** ligados a los padres en un primer momento, y luego a Otros,

como los maestros, que estimulan la construcción tanto el ser docente, como el hacer docencia.

En este sentido, para el análisis de las respuestas de los entrevistados, señalamos junto a Gyles Ferry (1997) que la enseñanza profesional contempla cómo se construyen e identifican los profesionales con diferentes modelos. Éstos incluyen un proceso dialéctico facilitador de sucesivas transformaciones en el pensamiento, las competencias y las estrategias de intervención áulica.

Desde una concepción centrada en el sistema educativo, el autor apunta varias tipologías y la pertinencia de tres modelos identificatorios según lo postula Marcel Lesne. El primero denominado modelo de las adquisiciones, está conformado por el “*saber-hacer*” o “*savoir-faire*” donde el docente asume que debe **enseñar no sólo el conocimiento disciplinar**, sino una suma de habilidades, adquisiciones y saberes prácticos.

*(El interés por la formación...) “Encontrar herramientas pedagógicas para proyectarme mejor en la docencia universitaria” E.12*

Entendemos esta expresión en el más amplio sentido educativo, es decir, sería la intención pedagógica del graduado docente en función de contribuir al aprendizaje efectivo del educando, su alumno.

Encontramos otro ejemplo de modelo identificatorio conformado por el “**saber hacer**” del docente en la carrera y que se vislumbra en la participación del grupo ante el desarrollo de temas transversales, atinentes a todos quienes participan en la educación:

*“...porque fue la materia que más me gustó, fue el profesor G que daba en su momento Psicología...y me encantó cómo la daba, cómo desarrollaba los temas y nos hacía participar; aparte son temas, para mi entender muy lindos, muy de todos digamos...” E. 3*

Ambos ejemplos, que remiten al modelo del saber hacer, implicando en esto **habilidades como educador**, herramientas pedagógicas, didácticas, procedimientos y actitudes a asumir como docentes universitarios. En efecto, tal lo planeado por el equipo coordinado por Maritza Cáceres Mesa “Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas

requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender” (Cáceres y otros; 2003:1).

En el segundo modelo, llamado el modelo del proceso o “*demarche*”, el autor propone una nota interesante al vislumbrar en la figura docente la madurez intelectual, social y afectiva para interactuar de modo eficaz en la toma de decisiones frente a situaciones concretas de aprendizaje: conflictos, incertidumbre, intereses, estrategias. Es decir, en este modelo encontramos que el proceso implica transformarse en relación al contexto socio-histórico donde el docente es capaz de gestionar su propia identidad profesional y forjarse un estilo o “maneras de hacer”. Encontramos en las siguientes expresiones, ejemplos explícitos de cuestionamientos del modelo pedagógico ejercido hasta el momento, entrando en una suerte de conflicto o incertidumbre que lleva a la **necesidad de transformarse y forjarse un nuevo estilo**, nuevas maneras de hacer en la universidad:

*“...tenía ganas de informarme de cómo hacer, porque también estaba viendo (que) la manera tradicional de enseñar estaba haciendo agua un poco, y en realidad el sistema está en crisis, (...), o sea, nosotros intentamos, estamos como en un período así de hipótesis para sostener el modelo pero en realidad es claro... (...) para mí el modelo de enseñanza del piano es absolutamente bancario...” E.5*

*“Una vez que sabía que me iba a quedar en C. del Uruguay y que **la docencia universitaria era un espacio de trabajo** que me satisfacía, el paso siguiente era afianzarme en esa línea. Por lo cual, fue como inevitable (teniendo esa oportunidad, pues hacia el 2003 - cuando cursé la Carrera Docente- daba clases en la UCU) transitar por ese espacio de formación” E.2*

Consciente que es necesario pretender una consolidación de la imagen docente, Ferry nos revela que en el análisis de lo singular sumado al reconocimiento de una realidad compleja, todo educador contextualiza sus prácticas, elabora las

adquisiciones demandantes y examina las experiencias más fructíferas para sus estudiantes. En este tercer modelo de análisis aglutina la noción de modelo identificador: “formarse es entrenarse a analizar y a entender-, por eso el tercer verbo que agregaría a los dos anteriores es: adquirir. Probarse es comprender” (Ferry, G., 1997: 71). Y en la espiral analizar-entender- comprender implicamos el “**aprender a ser**”, individuo, persona, educador, en el más amplio sentido aseverado en las declaraciones de la Unesco, tal la cita abajo:

*“...tratar a las personas por ahí, no como un alumno nomás, sino tratar de ver la persona... nosotros por ahí no brindamos mucho (a los) alumnos, hay veces que lo lográs por ahí una sonrisa, un gesto o algo por ahí puede llegar a ser una luz para **cambiar toda una relación...**” E.13*

Aprender a vivir juntos, a convivir con el otro, es uno de los cuatro pilares, bases de la educación presentados en el Informe Delors y que, entendemos el entrevistado adhiere e impulsa desde su discurso.

A modo de resumen y teniendo en cuenta los modelos enunciados surgen, entre otros posibles análisis, la influencia en las decisiones de los profesionales, de un proceso formativo enmarcado en un contexto histórico, político y social, que “muestra” el tipo de maestro que se necesita para una determinada época, el qué cómo y para qué se educa es sustentado por las políticas educativas.

En este contexto se satisfacen no sólo las necesidades de formación, entendimiento, educación, sino también las de identidad, en este caso de “**identidad como docente**”, necesaria para desempeñar el nuevo rol.

Al respecto de esta cuestión, Diker y Terigi sostienen que toda propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de la tarea que maestros y profesores realizan. La primera de las consideraciones refiere a la naturaleza de la función docente en tanto “trabajo” sujeto a condiciones materiales que lo definen y enmarcan las interrelaciones, y caracterizado por un conjunto determinado de saberes. “La docencia es un trabajo que tiene lugar en instituciones especializadas” (Diker y Terigi; 1997: 94). Otra de las consideraciones refiere a la función del trabajo, para lo cual las autoras explicitan

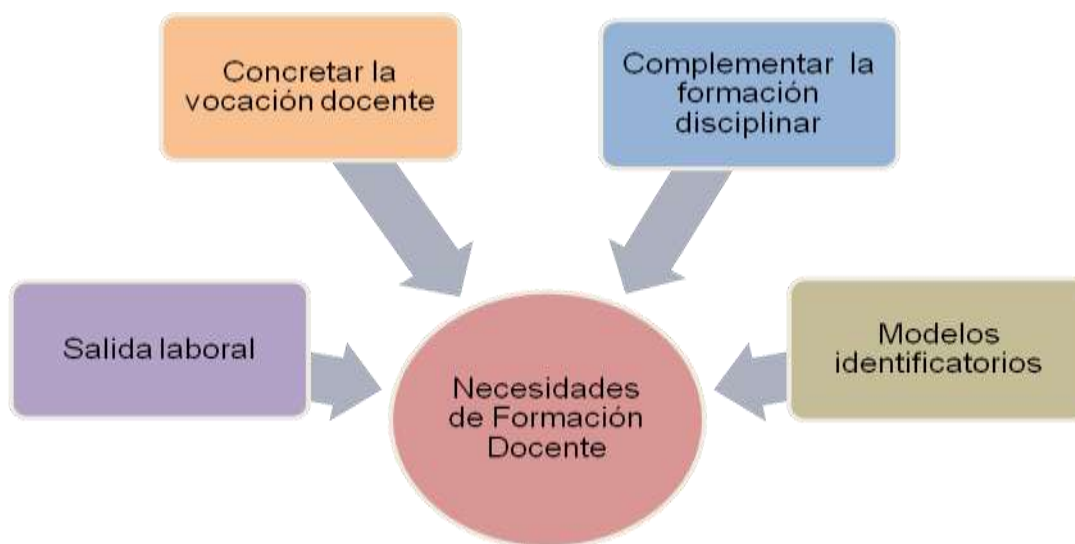


que existen diferentes concepciones tales el docente como “animador, facilitador, formador, enseñante, asistente educacional y aún social... No siempre las propuestas formativas se condicen con estas características” (Op. Cit)

En expresión de los graduados, la **relación docente- alumno** en este proceso cumpliría la función de enseñante, desde la transmisión de conocimientos, pero también de suma importancia como se viene vislumbrando, la función de facilitador de situaciones que permiten al estudiante reflexionar sobre su propia actividad. Señalan Medina Moya y otros (2010), que la enseñanza reflexiva en la educación superior requiere también de profesores capaces de enfrentar situaciones caracterizadas por “la imprevisibilidad y complejidad”.

Así, el conocer qué necesidades estimularon la decisión de estos sujetos de inscribirse a la Universidad y, una vez ingresados cómo aprenden y qué estrategias favorecieron su permanencia, puede ser fuente para establecer tanto políticas de ingreso como de retención, tal lo distinguiremos más adelante.

### Gráfico 1. Formación y necesidades emergentes



Fuente: elaboración propia

### **3. La influencia de las trayectorias escolares y laborales en la toma de las decisiones.**

El concepto de trayectoria, tiene en la actualidad acepciones que van más allá de una simple sumatoria, en este caso de títulos académicos y espacios laborales. Señala Jacques Ardoino que “la trayectoria siempre está modelizada por un contexto exterior que es el sistema social” (Ardoino, J. 2005:32). En este sentido, podemos observar que en los relatos de los egresados, **surgen con continuidad y entrelazadas**, las trayectorias escolares y laborales con las decisiones que el sujeto va tomando en las diferentes etapas de su vida, dichas decisiones se expresan en distintos contextos históricos y sociales.

El título secundario en la mayoría de los casos influye en las decisiones de la primera carrera universitaria. Luego, es el título universitario el que habilita tanto la inserción laboral, de acuerdo a la disciplina, como a la posibilidad de ejercer la docencia y, en estos espacios emerge, tal como lo hemos visto, la necesidad de formación docente.

Desde una perspectiva educacional-reflexiva, en este apartado, enfatizamos acerca de las **trayectorias como movimientos, mediaciones y recorridos**, a lo largo de los ciclos escolares por un lado, y laborales por el otro para ampliar la mirada de aquellos aspectos que influyen y favorecen la continuidad en la formación.

A modo de ilustración, extraemos algunos párrafos en uno de los relatos:

*“...cuando yo empecé a trabajar empecé en la Municipalidad pasé por varias dependencias (...) Escuela Granja bueno y ahí es donde empecé a perfilarme más en lo que me gustaba y bueno por temas de familia (...) tuve necesidad de abandonar (...) así que empecé a trabajar en algo que recién se formaba (un centro de atención para menores en riesgo) tenía un perfil parecido a la institución de lo que era la Escuela Granja en su momento pero acá en la ciudad y desde ahí hace 22 años que estoy (...) siempre tuve un Taller de Huerta o Taller de Ecología, apoyo escolar que es lo que allí se brinda (...), en ese momento yo estaba estudiando Profesorado de Biología y Geografía en la Escuela Normal o sea sobre de que terminé el secundario con Especialización en Ciencias*

*Biológicas (...) cursé hasta el cuarto año sin ningún inconveniente y cuando me tocó la práctica ahí es como que tuve un click negativo digamos no sé si me asustó la práctica me pareció que no era lo mío que no me gustaba dar clases (...) al mismo momento paralela esa transición, distanciándome del Profesorado de Ciencias Biológicas me entero que acá en UCU se crea la Tecnicatura de Ciencias Agrarias. (mi esposo) me pide que lo acompañe (...) al final él terminó dejando y yo me terminé recibiendo.(...) empecé a participar de los concursos docentes ya me había olvidado de aquel CUCO QUE FUE LA PRÁCTICA (...) concursos para tratar de conseguir horas de Tecnología I pero claro I al no ser docente quedaba siempre segunda en los concursos. Tenía buen puntaje (...) pero para la carrera docente me faltaba el título docente, bueno, sabía que existía Carrera Docente y yo dije ahí está mi posibilidad de concretar ya que no me había definido para el lado de la Ingeniería Agronómica, POR LO MENOS cerrar eso para el lado de la docencia y bueno en el año dos mil siete creo ¡Sí! dos mil siete empiezo acá Carrera Docente”. E.8*

En este relato, tomado como se ha señalado entre varios de recorridos semejantes, se puede observar que **la trayectoria escolar y laboral previa** de los alumnos del Profesorado en Enseñanza Superior, **influye en las decisiones de ingreso**. Si bien no es motivo de este trabajo, podemos suponer que estas trayectorias pueden constituirse en aspectos decisivos para la permanencia y egreso; en tanto, la finalización de la carrera permitirá, la culminación de un trayecto educativo que mejora las futuras trayectorias laborales.

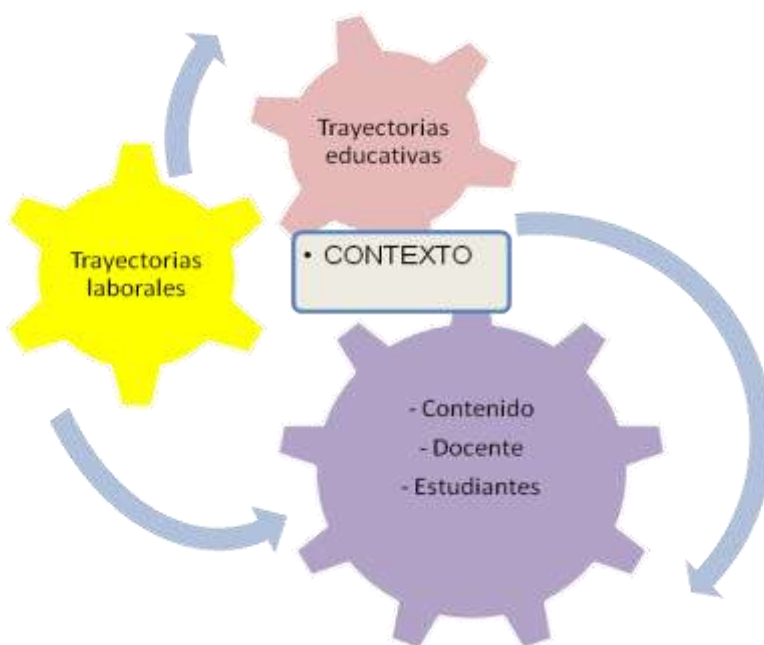
*“(cuando se recibió)... se **me abrieron las puertas en lo laboral un montón** porque ahí ya tenía mi título docente, tenía otro título técnico y bueno, en los concursos empecé a poder presentarme...” E.12.*

Este graduado explicita que a partir que culmina el PES las posibilidades laborales se amplían y mejoran. Siguiendo la línea de pensamiento de Tenti Fanfani (1995), consideramos que el sistema educativo además de formar sujetos competentes, con capacidad para realizar determinadas tareas, “otorga certificaciones en forma de títulos”. Ello implica sujetos “dotados de una identidad que los predispone para

actuar en forma corporativa para obtener los mayores beneficios en el mercado de trabajo” (Tenti Fanfani, 1995:43), y así obtener un reconocimiento social del ejercicio profesional.

Se configuran entonces, tal como lo podremos observar a lo largo del informe, en **forma interrelacionadas**, las trayectorias educativas de los estudiantes a partir de relaciones complejas que establecen con los docentes, con el conocimiento y con sus pares. Influyen en dicha configuración, tanto la situación del contexto socioeconómico y cultural donde el sujeto está inserto, como los rasgos particulares de las instituciones de las cuales han formado parte en sus trayectos educativos y, en este caso, se anexa como un factor importante los recorridos laborales.

### Gráfico 2. El contexto y sus condicionantes



Fuente: elaboración propia

#### **4- Las experiencias negativas y positivas en la relación docente- alumno- contenido.**

Proponíamos como uno de los objetivos de investigación indagar sobre las dificultades o experiencias negativas que los egresados recuerdan de su trayecto como alumnos en el profesorado de Enseñanza Superior. Del análisis de los relatos, se examinaron tanto aspectos negativos como positivos en la relación docente- alumno- contenido, y con igual relevancia la relación entre pares que redundaba en forma positiva en la permanencia de los estudiantes.

##### **4.1. Experiencias negativas.**

###### **Éxitos y fracasos. El pecado original**

Alcanzar la meta en el recorrido del PES implica, subsanar una serie de situaciones problemáticas y/ o dificultades que lleva a preguntarnos: ¿dónde reside el éxito o el fracaso?, ¿son factores externos o internos?, ¿puede controlarlos un estudiante?

Resulta interesante en este punto, rescatar la anécdota del catedrático Juan Ignacio Pozo Muncio, de la Universidad Autónoma de Madrid, quien ha trabajado en la mejora de los aprendizajes, cuando narraba acerca de lo sucedido en uno de los cursos que dictaba. Rememoraba Pozo que, mientras exponía a los futuros docentes acerca de la motivación, el cual consideraba como uno de los problemas más severos en las aulas, un asistente manifestó: “Todo esto de mejorar la educación y hacerla más interesante para los alumnos está muy bien. Pero es un camelo, porque la educación es una consecuencia del pecado original; los alumnos y los profesores van a clase a sufrir, no a disfrutar, y más vale no engañarse” (Pozo, 2008: 334).

En este sentido las experiencias negativas expresadas por los egresados podrían inferirse como aspectos que pueden incidir en el fracaso cuando las mismas no pueden ser afrontadas y superadas. En tanto las experiencias positivas podrían estimular a la culminación con éxito del proceso de formación.

Una primera mirada a las experiencias negativas expresadas como dificultades, diferencias, obstáculos, puede hacerse desde la **disposición y la motivación** como posibles desencadenantes del fracaso.

**-La “dis”posición en el proceso enseñanza aprendizaje.**

Teniendo en cuenta lo expresado en el párrafo anterior podemos observar la **disposición** tanto del alumno como del docente frente al acto de enseñar y aprender.

En primer lugar, nos detendremos en instancias de la disposición y las ataduras del aprendizaje para reconocer la dificultad y enfrentarla. Coincidimos con Donald Schön, cuando afirma que “algunos estudiantes se sienten asustados por la aureola de competencia que rodea a su maestro y responden con una actitud defensiva ante su proceso de aprendizaje” (Schön, 1992:6).

-Al respecto un entrevistado señala **su desconcierto** ante la disposición del docente en el espacio áulico y fuera del mismo:

*“la manera de dar clase de él era como una asimetría... así, el profesor, el alumno. El profesor habla, el alumno calla... toda una cuestión **muy autoritaria** que nosotros la verdad que la sufrimos a pesar que afuera de la clase era **divertido**” E.5*

Se identifican dos actitudes que marcan la relación profesor – alumno como contradictoria; “dentro del aula” definida como “muy autoritaria”, “sufrida”, diferente: opuesta a la que se observa “afuera del aula” como “divertido”. Tal situación es “criticada” por el estudiante en el sentido de una postura que tal vez contrasta con las prácticas necesarias a la educación para el Siglo XXI, esto es, un docente participativo y reflexivo, que crea un ambiente favorable para la construcción del saber, que despierta inquietud por la construcción del conocimiento, la curiosidad por aprender. Las propias competencias de pensar, de transformar la naturaleza humana fueron activadas ante una experiencia negativa que, nos preguntamos ¿podrá el graduado no repetir en su propia práctica este modelo teniendo en cuenta los planteado en apartados anteriores?

Podemos sumar a las consideraciones de los autores reseñados, lo que Nietzsche denominó el método acromático. Esto es “una forma de enseñanza basada en el uso de narraciones, explicaciones y conferencias en las que el alumno escucha, exclusivamente” y que “se utiliza con la intención de difundir conocimientos, en vez de ejercitar las facultades intelectuales de los alumnos” (Nietzsche, 1872, en Bonvechio, 1991:60). El maestro habla a los estudiantes que escuchan, independientemente de la percepción de éstos, existe una suerte de “abismo”, en palabras del propio filósofo alemán. Estas reflexiones son del Siglo XIX más no por ello, “del pasado”. En efecto, en el propio Profesorado de Enseñanza Superior hoy, según palabras de los egresados, existen docentes distantes, escudados en clases magistrales, en los cuales la **concepción de enseñanza** está vinculada a la transmisión de contenidos y el aprendizaje se sostiene en tanto acumulación de conocimientos.

-Ahondando en las dificultades originada en este caso a partir de la propia disposición del estudiante, uno de ellos manifiesta:

*“Lo que más me costó fue (asignatura)... me iba descompuesta... **no entendía nada**, por más que la profesora explicaba... me iba descompuesta. E.3*

Consideramos las condiciones extremas de este entrevistado como revelador de una conducta desesperada de tinte calidoscópico, al verse atrapado en un aprendizaje dependiente de una imposición inicial dada por el docente. En este sentido el concepto de disposición, refiere a **dependencia** del alumno hacia su docente.

Así, la disposición en la relación docente- alumno ocupa un lugar a ser tenido en cuenta al analizar aspectos que inciden en el éxito y fracaso. Podemos suponer que cuando la distancia es excesiva “se convierte en autoritarismo y en dependencia donde el “poseedor de saberes” se transforma en generador de acciones de sometimiento, “se obturan las posibilidades de una apropiación instrumental de los conocimientos por parte de los estudiantes” (Zárate, Arias, Franzante, 2011:85). Este tipo de relación convierte al estudiante en pasivo y receptor. En tanto, tal como veremos ejemplificado en las experiencias positivas,

una distancia óptima estimula la autonomía de los estudiantes y por ende la posibilidad de concluir con éxito el proceso de formación.

### **La “des”motivación en el proceso enseñanza aprendizaje**

-Otro aspecto que surge relacionado con la línea que venimos planteando en términos de éxito y fracaso responde a la **motivación**. La misma surge asociada tanto a los contenidos como a las prácticas del proceso enseñanza – aprendizaje.

*“También bueno desde la **perspectiva de la motivación**, por ahí un poco más la bajada yo veo que (...) la pedagogía lo trabajan al final, capaz trabajarlo al principio...”. E-3*

La **desmotivación** del “pecado original” está inevitablemente atada a lo que le entrega “su docente”; “la posibilidad que tiene un maestro en mover a sus aprendices depende en gran medida de cómo él mismo se mueva en su tarea de enseñar (y aprender enseñando). La motivación no puede desligarse de lo que tienen sus maestros” (Pozo, 2008: 334).

-Ampliamos la referencia anterior, en tanto expresiones relacionadas con los contenidos y las prácticas investigativas que podemos relacionar **con la “falta” que desmotiva**.

*“...eran unos temas abiertos que yo me di cuenta después (...) para plantear esto desde lo científico...(..) esa es la crítica y no hubo muchas clases (...) me tuve que enfrentar digamos cuando empecé a hacer el trabajo de campo que yo ahí si tuve que leer y buscar con mi asesora (...) tuve que leer, informarme...” E-5*

Pareciera que asistimos a una carencia, a un vacío que es necesario procesar y cerrar para que la práctica docente sea exitosa, y la experiencia resulte motivadora y transformadora.

La continuidad docente en su cátedra, ligada a indicadores como “el tiempo” y “la explicitación de los objetivos” de sus clases, implica un espacio de formación integral, que permita pensar en una mejora sustancial de algunas áreas del PES.



En consecuencia, debemos reflexionar cuál es **el alcance del “pecado original”** que condena la enseñanza en un ámbito donde es necesario movilizar la gratificación de educar y promover la emancipación de formarse juntos, docentes y estudiantes.

**-La “predicción”**, indicaría otro de los posibles aspectos negativos.

En efecto, hay quienes explicitan una disposición, casi de prejuizamiento, un sentido común que es compartido por quienes han de transitar por determinados espacios curriculares, en este caso, la tesina:

*“Yo sabía por mis compañeros que quedaron en la UTN, lo que significaba pasar todas las materias y después de quedarse años tratando de hacer la bendita tesina” (E-5).*

De acuerdo a la afirmación anterior y, en resaltamos lo comentado por el profesor Juan Ignacio Pozo cuando se refiere a la figura de un aprendiz indefenso, el cual necesita una intervención específica para encontrar su rumbo educativo y autoestima pues “es el aprendiz que espera fracasar siempre y ya no llega ni a intentar las tareas” (Pozo: 2008, 332).

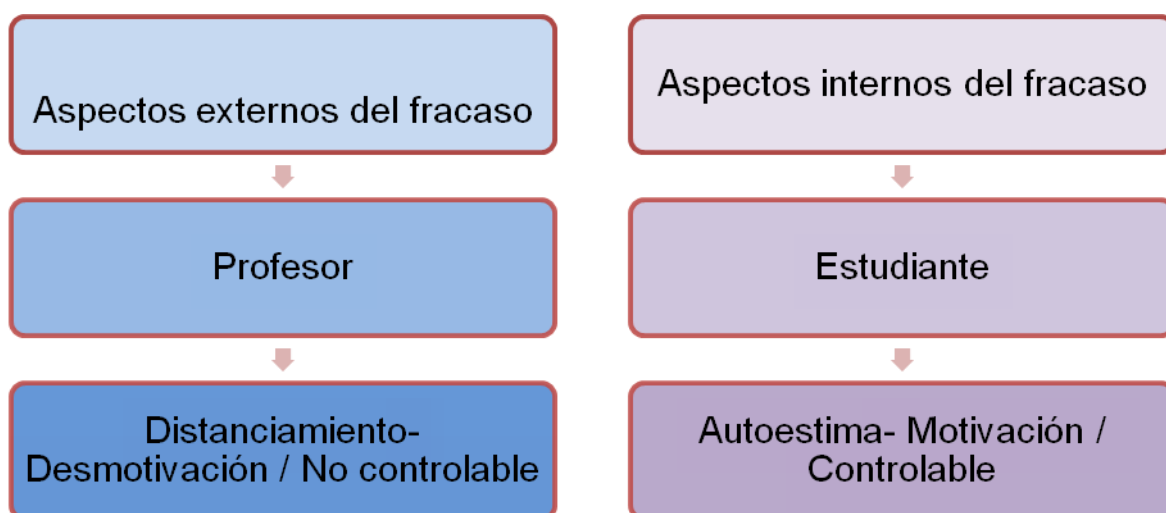
Teniendo en cuenta lo expuesto acerca de las interpretaciones de las experiencias de los entrevistados, las mismas también nos interpelan como docentes formadores. Prever ámbitos y tiempos para un trabajo de reflexión constante acerca del propio quehacer docente, permitiría que la experiencia universitaria trascienda eficazmente para las instituciones y sus estudiantes, “este retorno sobre sí mismo supone la reflexión sobre la propia práctica y sobre los supuestos desde la que se estructura la misma” (Sassi: 2010: 143). Es necesario destacar que la reflexión aislada no basta, es necesario **disponer acciones de autoevaluación académica** para encauzar las situaciones conflictivas que un determinado docente genera en sus estudiantes.

Señala Vargas Flores (2012), tal lo planteado en los antecedentes, que la formación de posgrado no siempre estimula la innovación educativa y la formación docente de los profesores, por lo cual es necesaria la reflexión sobre la práctica

docente cotidiana para la búsqueda de soluciones. Sumamos a estas cuestiones, las consideraciones de Minetti y Aiello, cuando adhieren que la tan ansiada innovación va unida a la temporalidad como instancias indisolubles porque “hablar de innovación trae necesariamente aparejada la idea de temporalidad, en tanto orden de los acontecimientos, en tanto acción que aparece como ruptura, como modificación de otra acción que se estaba realizando. Es necesaria la existencia de un antes, un después y una duración para mencionarla” (Monetti y Aiello, 2010: 210).

### Gráfico 3: Algunos aspectos del fracaso

*Agrupamos las nociones de los entrevistados en cuanto a:*



Fuente: adaptado de Steiner, 1988 y de Pozo, 2008

### Las tesinas, un “capítulo aparte”

En el ítem anterior presentamos un primer análisis respecto a los aspectos negativos referenciados por los egresados respecto a las tesinas. Teniendo en cuenta las diferentes expresiones surgidas sobre el tema, la experiencia de la **elaboración de tesinas** merece una especial consideración, en tanto es una preocupación que se manifiesta en eventos que se abordan la problemática de la

educación superior<sup>10</sup>. Al respecto y, sólo a modo de ejemplo, afirman Gruschetsky y otros (2013), que un alto porcentaje de los estudiantes de la Universidad de La Matanza, presentan dificultades para concluir sus respectivas carreras con la entrega del trabajo final, una vez cursadas y aprobadas las materias correspondientes a las mismas. Los autores referencian una situación de desfasaje que llega a los 8 años entre el ingreso y la fecha de inicio del trabajo final.

En nuestra Facultad, de los datos relevados por la becaria de investigación, podemos observar que de un total de cuarenta encuestados, en los últimos seis años, egresaron 6 estudiantes, adeudan asignaturas y la tesina 23, y llamó la atención que 11 estudiantes sólo adeudan tesinas.

**Gráfico: 4 Situación académica de los estudiantes encuestados<sup>11</sup>**

Año de ingreso	Situación Académica		Recibidos	Total encuestados
	Adeudan materias y Tesina	Adeudan Tesina		
2007	2	1	1	4
2008	2	2		4
2009	5	2	2	9
2010	2	2	1	5
2011	5	2		7
2012	7	2	2	11
	23	11	6	40

Elaboración: Ing. Florencia Díaz

Ligado a esta situación, en este punto nos referiremos a algunas cuestiones que se vislumbran en los relatos como posibles impedimentos u obstáculos que inciden de la “lentificación” del tramo final de la carrera desde la percepción del propio estudiante. Si bien creemos que el tema merece un estudio más profundo, aportamos algunas consideraciones iniciales.

<sup>10</sup> A modo de ejemplo: Colaianni, Florencia y Zaballa, Esteban (2011; UNMDP; Argentina); Morales, Rincón y Romero (2005; UNIANDES; Venezuela); Ochoa Sierra, Ligia (2009; UNal ; Colombia); Gruschetsky y otros (2013; UNLa; Argentina)

<sup>11</sup> Se toman datos hasta 2012, en tanto la carrera dura dos años y un tercero supone como promedio la realización de la tesina.

Al respecto resulta muy interesante el término acuñado por Elizabeth Valarino (1997) “Todo Menos Investigación” (TMI), considerando que el mismo refiere a un síndrome que implica un “conjunto de trastornos, impedimentos u obstáculos, sentimientos y conductas que presenta un estudiante o profesional cuando aborda la tarea de planificar, desarrollar o publicar un proyecto de investigación, tesis, trabajo de grado, de ascenso, o similar” (Valarino, E.; 1997:35). A partir de este concepto, en el texto “Tesis a Tiempo”, aborda el de “Todo Menos Tesis”, considerando bajo esta denominación a aquel estudiante que “ha concluido todas las asignaturas del programa y sólo le falta presentar el trabajo final” (Valarino, E.; 1997:49). Esta cuestión, como hemos señalado, es observada en nuestra Facultad.

*“...lo que **más tiempo** me llevó fue con la tesis, armar el trabajo eso fue lo más complicado porque yo no estaba acostumbrada a hacerlo”. E.1*

*“...significaba pasar todas las materias y **después quedarse años** tratando de hacer la bendita tesina...” E.5*

Señalan Colaianni y Zaballa (2011), que se puede observar como hay un efecto de lentificación en la finalización de las carreras de acuerdo a la duración con las que fueron diseñadas. Esa lentificación puede observarse en momentos específicos durante la vida académica: durante el primer año; al promediar la carrera, y por último, en torno a la finalización de la carrera. Este último momento es el que nos ocupa, tanto a nosotros como a varios autores que consideran como limitantes para finalizar los estudios, **las tesis**, monografías o trabajos finales de graduación.

Al respecto, agrupamos en dos categorías las situaciones nodales que los entrevistados identificaron como puntos críticos que no propiciaban el llegar a buen puerto con la tesina: el rol del asesor y cuestiones institucionales, tales desconocimientos de las normas de presentación formal.

## El acompañamiento del asesor

- *“...lo más difícil fue la tesis en realidad, me parece que **no había un acompañamiento**, tendría que ser durante el segundo año porque si no es muy difícil conseguir el tema, es muy difícil venir a las consultas o seguir el tema y es complicado”. E.3*

El papel que deben cumplir, en el caso de la FCCyE, tanto los asesores como tutores de tesina<sup>12</sup>, resulta fundamental. Consideramos que ambos, tanto el tutor como el asesor, deben poseer experiencia en el campo de la investigación, en nuestro caso, educativa, disponer de tiempo para colaborar con el tesista, y coincidiendo con Valarino (1997), poseer destreza en las relaciones interpersonales. Entendemos que un tesista, solo, sin acompañamiento de un profesional que lo asista y oriente es un sujeto más proclive al fracaso, al abandono escolar, aún en estas instancias donde parecería estar más próximo a la meta de la obtención del título docente.

De la misma manera que el entrevistado anterior manifiesta una suerte de indiferencia de su asesor, hay situaciones de conflictividad, casi en formato de batalla, como expresa el siguiente egresado:

## El conflicto pedagógico

- *“también con el tutor **tuve con una relación por momentos tensas** porque me hacía devoluciones que me destrozaba lo que había escrito, y bueno, tenía que remar un montón”. E.4*

Las cuestiones sobre las competencias necesarias, como conocimientos, experiencia en el campo y temática a investigar, capacidad para planificar y

---

<sup>12</sup>La FCCyE, propone en su reglamento de tesinas el rol de asesor para los tesistas. Como así también desde el año 2014, tutorías, consideradas como un espacio y tiempo institucional destinado a generar estrategias que faciliten la retención de los estudiantes y le permitan abordar los obstáculos que emergen en el desarrollo del proyecto de tesina. De esta manera se considera una acción tutorial, en tanto estrategia pedagógica de apoyo y acompañamiento, tienda a colaborar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en este último tramo de la carrera docente. Castagnino, B. y Franzante, B. (2014)

plantear estrategias; como aquellas relacionadas con la flexibilidad, apertura e interés, surgen en este relato

Pareciera que los estudiantes transitan la experiencia de su tesina recorriendo con su tutor un camino paralelo. El estudiante cree que ya tiene encaminado el trabajo final y da batalla, y el tutor amonesta sólo los errores sin implicaciones reflexivas dialógicas. En las apreciaciones de este entrevistado y su relación con el docente se establecen mundos de comportamientos disímiles *“en el que la situación de aprendizaje se convierte en una atadura para el propio aprendizaje”* (Schön, 1992: 128).

### **Desconocer las formalidades. La escritura académica**

*“...tuve que cambiar tres veces la forma pero creo que no fue por un tema de problema de comprensión sino fue un tema de que a veces vos no preguntás, qué quiere decir la forma según las normas, que tenés que hacerlas en hojas tamaño carta, bueno primero la hice tamaño oficio, después la hice en A4, y hasta que los profes me dicen no mirá tiene que ser tamaño carta, entonces viste cuando vos cambias el tamaño de la hoja y no te coincide con el Word se te corre todo y después...”. E.12*

Las “formalidades” de la presentación requieren de un aprendizaje que también ha de explicitarse en la normativa. El PES cuenta con normativa a disposición de los alumnos mas estas palabras del entrevistado nos hace cuestionarnos acerca de aquello que en docencia universitaria damos por hecho, por sabido, por conocido. Las formalidades de la norma de cita bibliográfica, por citar uno de los casos que podríamos denominar de mayor obviedad, no se presentan como tal, tampoco lo es la forma de presentación.

Otro ejemplo referido a la coherencia general y que transcribimos refiere no a cuestiones de forma sino de reconocimiento del contenido cuando no se cuenta con un asesor del área disciplinar:

*“...otras cuestiones por ejemplo y no es una crítica para las profesoras, porque **son contenidos que ellas no manejan**, eran cuestiones de derecho, yo por ejemplo había hecho transcripción de citas verbales del libro y me corregían la cita textual del libro que está entrecomillada, y yo decía cómo me van a corregir una*

*cita del autor... será problema del autor, y bueno cuando yo les explicaba eso, mostraba el libro que era una transcripción textual del libro, me decían déjalo como esté en el libro". E.6*

Las cuestiones sobre la escritura académica tienen una vital importancia en el proceso de redacción de las tesis. Aunque consideramos que la misma involucra todo el proceso de enseñanza aprendizaje, en este momento de la formación adquiere una impronta relevante emergiendo con mayor fuerza las carencias al respecto. En este sentido señala Paula Carlino (2006), que se escribe antes, durante y después de la investigación, “antes”, porque “al haberme puesto a escribir sobre la investigación, ya he comenzado a investigar; lo que aparenta ser “antes” es “durante”, porque empieza a formar parte de la investigación (por ejemplo, elaborar un proyecto de tesis). Y escribir “después” de haber indagado en el campo no es realmente “después” porque esa escritura también conforma la investigación”. (Carlino, P. 2006:11)

Como hemos señalado, resultaría imprudente profundizar en aspectos que no han sido objeto de esta investigación, pero que tampoco podemos eludir en tanto surgieron en los relatos de los egresados y datos relevados. Por ello y, de acuerdo a la profusa literatura que existe sobre el tema de las dificultades en culminar las tesis, agregamos junto a Rietveldt de Arteaga, Francis y Vera Guadrón, Luis (2012), que deben ser tenidos en cuenta aspectos tanto personales como institucionales en el análisis de la problemática. Donde la **actitud y la motivación** son aspectos cognitivos y metodológicos que influyen y son necesarios para la realización de una investigación. Y cuestiones como las asesorías permanentes, el uso de las bibliotecas, acceso a información de Internet, entre otros, deben ser cuestiones a ser tenidas en cuenta como aspectos institucionales para favorecer el desarrollo de la investigación.

Así, las experiencias negativas expuestas nos invitan a reflexionar acerca del grado de **comunicación y comprensión entre estudiantes y docentes** que, en un principio puede llamarse o concebirse como incongruente, pero que, a lo largo del recorrido enseñanza-aprendizaje, debería orientarse a la búsqueda de significados convergentes mediante la reflexión mutua, evitando así un juego de

ataque y defensa, en un escenario vulnerable. Así también el papel que la misma institución debería cumplir en pos de facilitar y estimular el proceso de enseñanza aprendizaje

#### 4.2. Experiencias positivas

En el apartado anterior hicimos referencias a aquellas expresiones de los egresados que remiten a dificultades que fueron encontrando en el cursado de la carrera. Como otra cara de las experiencias negativas, también surgieron aquellos aspectos que podemos considerar como positivos.

En primer lugar retomamos para complementar la influencia positiva de la **relación docente- alumno**:

*“Como experiencias positivas... un montón!, tanto en **la parte social** con mis pares como con mis profesores... que siempre noté con los alumnos una relación cercana, de poder consultarle las dudas y que re responda de forma inmediata”.*

E.10

*“Y he tomado cosas del Profesor X por ejemplo, **digamos del vínculo**, de cómo es el acercamiento, que trata de inculcar a los alumnos, de escucharlos, siempre hablaba de EROS PEDAGÓGICO de tratar a las personas, no como un alumno más sino tratar de ver la persona” E.4*

Vemos así, que en estas expresiones se ilustran las afirmaciones realizadas en el apartado anterior, cuando la relación docente- alumno mantiene una **distancia óptima**, favorece y estimula el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La **clase participativa** es reconocida como un aspecto que incide en forma positiva:

*“El que más me quedó grabado porque fue la materia que más me gustó, fue el profesor... que daba en su momento P... no sé si aún sigue dando o no, y me encantó cómo la daba, cómo desarrollaba los temas **y nos hacía participar**... aparte son temas, para mi entender, muy lindos, muy de todos **digamos, todos tenemos algo**”. E.9*

Compartimos con Edith Litwin (2008) que todo docente debe provocar, estimular, al estudiante para que pueda, a partir de diferentes actividades, aprehender el



objeto de conocimiento, y en este sentido no sólo a través de recibir información, sino participando activamente en la búsqueda de relacionar la información nueva con la que ya se tiene.

### Las **estrategias de enseñanzas y el aprendizaje reflexivo**

Podemos observar en expresiones de los egresados “**el darse cuenta**” de los cambios, de las nuevas formas de aprender, pudiendo relacionar este aspecto positivo con lo planteado en varios puntos de este análisis, en la necesidad de formar profesionales críticos y reflexivos, comprometidos socialmente.

*“Ah! para que te diga la positiva!! y la positiva es que **la facultad me dio rigurosidad**, la necesidad de hablar con fundamento básicamente digamos me abrió el campo muchísimo, digamos a ver a hacer un análisis de lo que está pasando, a construir un discurso, a ver la intención, a poder ver lo que está más allá de lo que vemos... o por lo menos hipotetizar en ese sentido” E.13*

Señalamos, junto con Estanislao Antelo (2009), que cuando el docente enseña “reparte guías”, brinda “señas” para obrar en el futuro. Las mismas estimulan al estudiante a descubrir distintas capacidades y potencialidades, a poder relacionar los conocimientos previos con los nuevos.

Tales guías o señas, nos permiten inferir que también estimulan el surgimiento de “la necesidad”, en este caso de cambio. “Este darse cuenta”, favorecería desde una mirada crítica, analizar y comprender la realidad del contexto donde el estudiante se desempeña.

Ciertas **estrategias de enseñanza** planteadas por los docentes también son reconocidas como aspectos que favorecen el aprender.

*“... otra cosa buena... es el hecho de que te dan esos trabajos integradores que de alguna manera **te obligan a leer todo seguido, te obligan a escribir, a hacer, a comparar**, todas esas cosas que yo creo que son importantísimas a la hora de aprender (...) en SS hicimos algo así que estuvo muy bueno...en PE... En un proyecto de cátedra que había que hacer para D y en E tuvimos que hacer un ensayo” E.5*

Si bien el egresado expresa que la actividad “obliga” a prácticas inherentes a su rol de estudiante, podemos observar que las referidas a lectura y escritura logradas en niveles educativos anteriores, adquieren en este nuevo espacio de la carrera docente una nueva resignificación. En este sentido, **trabajar desde cada asignatura** la producción y el análisis de textos se convierte en esencial, en tanto “leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que queremos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer”. (Carlino, P.; 2005:16).

#### 4.3. Relación con los pares

No podemos dejar de complementar este apartado con una categoría que surge en los relatos y que los sujetos otorgan especial importancia, es aquella que expresa la relación entre pares.

Varios trabajos de investigación, que han sido antecedentes de la presente, enuncian la **importancia del grupo de pares** en la permanencia de los estudiantes. Pudimos observar en las voces de los graduados que el espacio de formación docente de los profesionales, el grupo se convierte en sostén del proceso de enseñanza aprendizaje.

*“... en Carrera Docente... ¡Sí! yo ya entré acá sin conocer a nadie y bueno después se fue dando que... bueno vamos **a juntarnos para estudiar** tal materia, tal otra y siempre el lugar era como que nos quedaba bien a todos acá en la biblioteca de la Facultad, y así fue”. E.8*

*“...realmente fue **muy gratificante el grupo** el que tuve acá de compañeras, espectacular que entre nosotras decíamos que si nosotras no tendríamos el grupo no sé si la podríamos cursar, porque el viernes y el sábado eran materias muy distintas y una salía de trabajar a las 5 de la tarde otras a la 6 y entrábamos a las 7 y gente que venía viajando que se yo y es como que no daba más el cuerpo de uno, entonces bueno gratificaba que en los recreos hablábamos de distintas cosas tipo autoayuda os ayudábamos mucho y **fue algo que nos ayudo mucho a terminar...**” E.3*

*“...es un grupo que nos juntábamos a hacer los trabajos o por mail o nos juntábamos a tomar algo después que terminábamos la clase y por eso muchos venían para la clase de autoayuda porque al final o en el recreo charlábamos distintas cosas nos ayudaba mucho... por ahí se te cruzaba la gente que por ahí tenía chicos que viajaba y que se yo no era fácil pero **con la ayuda del grupo se lograba...**” E.10*

*“...yo y también un **grupo de mis compañeros, porque yo creo que también te ayuda** mucho el contexto, también ayudó para empezar esta carrera” E.5*

Podemos observar la importancia que los estudiantes le otorgan a las **experiencias grupales**. Las tareas inherentes a la actividad académica se entrelazan con aquellas cotidianas propias de los diferentes roles que cada profesional ocupa, puede inferirse que ambas al desplegarse en las “charlas” grupales, encuentran la contención necesaria para la continuidad de los estudios emprendidos.

Refiere al respecto Ana Quiroga (1988) que los diferentes grupos de pertenencia en los que el sujeto desarrolla su experiencia cotidiana operan como sostén del psiquismo, en tanto el ámbito grupal es un espacio común de producción e intercambio.

Para cerrar este apartado discurrimos en la idea de un **espiral reflexivo** en cuanto a las prácticas universitarias, pues las experiencias negativas socavan el camino final hacia la graduación en el PES, y coincidimos con Schön al señalar que en la relación docente-alumno “tendrían que ampliar su escalera de reflexión y añadir un ‘peldaño’ de reflexión sobre su propia interacción, su mundo comportamental y las teorías implícitas que utilizan para crearlo y fundamentarlo” (Schön, 1992: 130).

La **práctica docente es una construcción continua y reflexiva**, constituye una re-configuración constante de los aprendizajes para enfrentar los condicionamientos contextuales que emergen y entrelazan la vida cotidiana y la vida universitaria. Como vemos entre los entrevistados, la diversidad socio-cultural afecta directamente el accionar educativo individual, y es el grupo de sostén quien propone las habilidades necesarias para superar una o varias situaciones

emblemáticas que surgen durante la carrera. A continuación formulamos un espiral reflexivo conformado por las voces de los egresados:

#### **Gráfico 4- Espiral Reflexivo Profesorado en Educación Superior. Las prácticas universitarias**



Fuente: elaboración Propia

#### **5- El más allá y más acá de los cambios en las prácticas docentes...**

Relacionado con el apartado anterior podemos observar en este, expresiones que nos permiten identificar aspectos relacionados con la posibilidad de reflexión del egresado considerando junto a Philippe Perrenaud (2001), dos ideas fundantes, las cuales remiten a posturas vitales en la formación del profesor que van más allá de la construcción de saberes y competencias, la práctica reflexiva y la implicación crítica.

Mientras la primera refiere a una **reflexión sobre la propia experiencia y trayectoria**, en nuestro caso laboral y escolar, que favorezca la construcción de nuevos saberes; la segunda, refiere a la necesidad de que los profesores asuman un **compromiso con la sociedad** donde están insertos. “No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, etc.” (Perrenaud, P. 2001:6).

Tales conceptos nos permitieron interpretar y conceptualizar dos categorías que surgen del análisis de las entrevistas, una relacionada directamente con los cambios en las formas de dar clases y otra que apunta más allá de estos cambios y refieren a la reflexión que permite la formación recibida.

### **5.1. Los cambios que se operan en las prácticas a partir de los conocimientos construidos durante el proceso de formación**

Los egresados expresan en forma clara y consciente a través de sendos ejemplos, los diferentes cambios que se produjeron en sus prácticas docentes:

-Entre la forma tradicional de la enseñanza caracterizada por la exigencia y la repetición, a una enseñanza que tenga en cuenta el **ritmo de aprendizaje** de cada estudiante, y especialmente cómo **trabajar a partir del error**, experiencias negativas:

*“...hay un montón de cosas, por ejemplo la teoría tradicional de piano era mucho del no, no pongas el dedo así, no subas el hombro no hagas esto, no hagas lo otro, y yo creo que acá con todo las otras cosas me fui beneficiando tener cuidado cuando uno da una explicación en que esa explicación sea positiva y no negativa, el tema de la **construcción del conocimiento**, de la paciencia, de procesos, del ritmo y todo eso... de todas las materias sacaba algo aparte porque lo necesitaba no sé que hubiera sido si yo no hubiera sentido la necesidad...”. E.5*

-**Ponerse en el lugar del alumno** para entender sus actitudes y comportamientos:

*“...**cambiaron bastante en el sentido que uno ve a la persona desde la perspectiva de los alumno se entiende más, que no es una caja lo que tenés enfrente si no una persona ver distintas actitudes o cosas diferentes que por ahí conociéndolas las podés entender en el tema de por ahí el mal comportamiento...**”. E.3*

-Reconocer la importancia de los **aprendizajes construidos** en las diferentes asignaturas como facilitadores del proceso enseñanza aprendizaje:

*“...tomar conciencia del **lugar de la didáctica** como mediadora y posibilitadora de que el alumno se apropie de los contenidos...” E.2*

-El relato que se transcribe a continuación pareciera resumir aquellas expresiones de aprendizajes adquiridos no sólo de **contenidos y herramientas**, sino de **habilidades** que se aprehenden en la interacción docente- alumno- contenido.

*... (el PES)... y bueno **me fue dando herramientas** que hoy por hoy me son útiles y todavía las aplico (...) recuerdo frases o refranes que me han dicho de profesores (...) por ejemplo “más vale que sobre y no que falte” es un buen dicho que resume desde las necesidades de organizar un acto, de entregar documentación, desde armar clases... que siempre en una clase “tenés que tener un plan B” que a veces podemos y otras veces nos corre el tiempo”. E.4*

Teniendo en cuenta lo expresado por los graduados, además del planteo de Perrenaud, podemos agregar junto a de la Torre y Violant que “el profesor-a universitario es un profesional de la enseñanza superior innovador y creativo, con dominio del contenido formativo y de estrategias didácticas, capaz de hacer que los alumnos se entusiasmen por aprender” (de La Torre y Violant; 2000:2).

Podemos inferir que el reconocimiento de los cambios en las prácticas docentes, permite a los graduados reflexionar sobre sus propias experiencias y trayectorias con un “antes” y “después”. Ello posibilita el enfrentar y resolver situaciones problemáticas desde un lugar de mayor conocimiento de los porqués, para qué y cómo de la tarea docente.

## **5.2. Los cambios que remiten a la formación de un profesor crítico y reflexivo**

Teniendo en cuenta la segunda postura de Perrenaud, referida al compromiso que deben adquirir los profesores con la sociedad que están insertos y las expresiones de los graduados nos preguntamos ¿es posible la formación de un docente crítico y reflexivo en los contextos actuales?, ¿cómo actúan los modelos identificatorios de los trayectos educativos transitados por los sujetos en sus propios procesos de construcción de identidad docente?, ¿pueden desandar los caminos si los mismos no satisfacen?

A partir de ello resulta interesante transcribir para su análisis aquellos términos de los graduados que nos permitieron constituir una categoría sobre “la formación de un profesor crítico y reflexivo”.

-Docentes que reconocen la **necesidad de cambio** en el mismo para transformarse y transformar:

*“yo considero que **tuve que DESEDUCARME...** y (se) necesita ser flexible necesita estar preparado para la imprevisión, para los imprevistos, el alumno actual tiene que resolver problemas porque se lo van a pedir en el trabajo, (o)... a cualquier institución como puede ser la docencia” E.12*

-Docentes que contemplan la **formación continua** como eje de los cambios personales para actuar en la sociedad actual:

*“...hoy en día tenemos que estar... **ya no sirve quedarse con el título en el cajón**, hoy en día los cambios son muy grandes y no sólo los cambios en lo científico sino los cambios en los chicos, si tenemos que educar, los cambios en la sociedad son muy muy acelerados y tenemos que estar atentos a todo eso para poder acompañarlos.” E.8*

*“en nuestra facultad se ve mucho eso. Hay gente que todavía no ha crecido en ese sentido, viste por más que tratan de que se hagan los grupos, así que el alumno trabaje en grupo... que no estemos sentados como aula toda esa parte que se reestructura en el momento de tener que dar una clase de llevarla... que el alumno esté callado, silenciosamente necesita que él hablar sólo, no dialogar con el alumno, **todas esas cosa que a mi realmente no me interesa**, que se vaya... ha repercutido en mi, así que bueno esa serían las dos cosas los dos tips que agregaría”. E.11*

Sostenemos que el docente puede **reflexionar sobre la formación recibida** en los diferentes trayectos escolares, suficientes al momento de la culminación de los mismos, y considerados como insuficientes en un contexto actual, caracterizado “por los imprevistos”, “por lo acelerado de los cambios” y los nuevos “desafíos profesionales”. Podemos inferir que dicha reflexión deviene en un indicador de docentes comprometidos con la sociedad donde les toca actuar.

Por tanto, es necesario relacionar el saber con los condicionantes y con el contexto de trabajo: el saber es siempre saber de alguien, que trabaja alguna cosa en un intento de realizar un objetivo cualquiera. Este reconocimiento del carácter idiosincrático y situacional del saber docente lo lleva a afirmar que “el saber no es una cosa que fluctúa en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y su identidad, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos en el aula y con otros actores en la institución” (Lucarelli, 2004: 503).

### 5.3. ¿Ser docente, hacer docencia, o ambas?

Complementando los ítems anteriores otra de las categorías emergentes en las entrevistas realizadas a los egresados, refiere al SER DOCENTE, incluyendo en su análisis e interpretación lo dicho y lo implicado; por lo tanto, serán susceptibles de discusión y debate sobre la base de políticas educativas actuales y también, su proyección hacia el “Aprender a Ser”, en palabras de la UNESCO.

Las voces analizadas permiten divisar el trabajo docente a partir de diferentes concepciones que incluyen tanto las proyecciones personales, el control social y un desarrollo de la autonomía en el ejercicio de la docencia, tal lo referenciado por (Yuni, J.; 2001: 53).

En tanto **proyecciones personales** encontramos:

*“...un montón de gente se anotó (...) yo venía a acompañarlo a mi esposo, y al final él terminó dejando y yo me terminé recibiendo” E.8*

*“Me encontré con la docencia, quizá por necesidad, allá por el secundario cuando preparaba alumnos; después, volví a realizar tareas docentes cuando estaba haciendo la Residencia, al recibir a alumnos de la Facultad de Psicología” E. 2*

Considerando la **concepción de control social**, apuntamos ejemplos que retrotraen a la familia, a las propias instituciones educativas, a los organismos de control estatal:

*“...me di cuenta que necesitaba el título docente, por una cuestión de pedagogía y de didáctica, de transferencia y por una cuestión legal, digamos” E.4*



*“viene el latiguillo de que el que no tiene título de docente no puede permanecer en el área de trabajo” E.5*

En relación a la **autonomía en el ejercicio docente** referenciamos:

*“...hoy en día cada vez que entro a un curso (...) me encuentro más plantada para enfrentar esas situaciones” E.12*

*“como docente a lo que más aspiro, es que aprendan, a que aprendan aprendiendo valores, a que aprendan aprendiendo (...) cosas que les sirvan para la vida, (...) no me interesa que el programa se desarrolle tal cual está del principio al fin, punto por punto y decir, bueno, yo terminé con el programa, ¡no! me interesa mucho más tener un acompañamiento, guiarlos, motivarlos, porque lo más difícil hoy en día es despertarle el interés (...) a un chico que está con otros problemas en la cabeza” E.7*

**Enunciados generalizantes** refieren:

*“...el que no le guste enseñar, por más que aplique todos los medios, no llega al alumno, o sea que fundamentalmente tiene que, gustarte es SER DOCENTE”*

*“Y me parece que lo que está bueno de (...) la docencia es que tenés que SER DOCENTE. Vos podés saber un montón, pero... (...) por ahí alguien que no es brillante académicamente, pero es buen docente, llega más, te hace entender mejor las cosas, tiene mejores actividades, están bien definidas, tienen objetivos, (...) me parece que eso es lo que me dio la UCU” E.1*

**El aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender** nos interpela constantemente, preguntándonos, a partir de las Declaraciones Mundiales de Educación Superior cuál es el reto de la educación superior en el Siglo XXI. Entendemos que una de las cuestiones nodales lo constituye el implementar lineamientos de educación permanente en las tres áreas sustantivas del profesorado: docencia, investigación y extensión, como una respuesta sólida ante al auge de los procesos de cambios y transformaciones. De esta manera, apuntaríamos a distintos planteos que surgen en el análisis e interpretación a lo largo del trabajo, son aquellos que involucran a los propios formadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto “modelos” y “mediadores” en la formación. Así, el hacer y el decir “muestran” el pensar del docente y trasciende el

ámbito áulico, cambiando el modelo tradicional del docente en general y del universitario en particular.

En este sentido, apuntamos los señalamientos de Francisco Imbernón Muñoz (1995) quien sostiene que en las últimas décadas el concepto de profesor ha cambiado sustancialmente, pasando de las viejas concepciones sobre el profesorado en su rol de reproductor al del profesor como investigador que le permite **reflexionar sobre la práctica**. En efecto, en la profesión docente, la experiencia surge, se transforma y se reformula en el aula, a través de la experiencia, de la interacción alumno-docente-contenido, del aprender y del desaprender. En tanto el graduado se capacita para mejorar su saber hacer y, en tanto capacitado, se actualiza en los campos de conocimiento que dan sustento a su ser profesional de determinada disciplina y, por ende, profesional de la docencia en esa disciplina, entonces el ser y el hacer docencia se conjugan en un conocer que trasunta lo meramente disciplinar, conformando un saber conocer. Esto es, la docencia implica un saber teórico y un saber práctico que necesariamente han de estar ligados a la producción de conocimiento sobre esa práctica docente. Punto este último a ser trabajado en forma constante en la formación, teniendo en cuenta que la misma apunta a un **profesor universitario**. Entonces, ser un docente reflexivo implica ser un profesor que investiga, que se cuestiona su trabajo, que no tiene miedo de hacer cambios, que estimula la autonomía de sus alumnos para aprender, que aprende aprendiendo, que entiende que a enseñar se aprende enseñando, que sabe hacer, que sabe modificar su práctica, que es un buen docente, un buen profesor...

#### **5.4. El ser un “buen docente”, un “buen profesor”**

En el ítem anterior agrupábamos las expresiones de los graduados bajo la categoría SER DOCENTE, en tanto concepción que los mismos tienen sobre la profesión. Para finalizar este apartado resulta interesante presentar aquellas expresiones que nos permiten generar una nueva categoría sobre lo que consideran **“buen profesor” o “buen docente”**.

Retomamos para la interpretación y conceptualización de la misma, a Phillippe Perrenoud, cuando señala, “deduzco una figura del profesor ideal en el *doble registro* de la ciudadanía y de la construcción de competencias” (Perrenoud, P.; 2001:5). Así, podemos construir una caracterización a partir de las expresiones de los graduados teniendo en cuenta el doble rol: como sujeto en formación y como formador:

### **Como sujeto formado y en formación**

-Se reconoce la **integración** entre el “conocer” y las experiencias y vivencias que lleva implícito el proceso de enseñanza aprendizaje

*“Amar el conocimiento disciplinar en el que se formó y querer que otros (los alumnos) también experimenten esa vivencia (siempre en el ámbito universitario, donde se supone que los alumnos eligieron estar allí)”. E.2*

-Surgen expresiones relacionadas con una **formación inicial sólida** y el reconocimiento de la necesidad de una **formación continua**, esencial en el ejercicio profesional:

*“Yo creo que un buen profesor debe **tener cierta solidez** en alguna disciplina, en principio la va construyendo, la va aprendiendo... parte en la facultad y parte en su práctica docente. Porque **el docente tiene que seguir aprendiendo** es un alumno casi en buena parte...” E.11*

-Se entrelazan en su doble rol en formación y formado aquellos aspectos que se basan en los “valores”.

*“Tiene que **tener valores una sólida formación** disciplinar y una sólida formación pedagógica, digo pedagógica pero no me quiero ceñir a lo pedagógico, lo pedagógico como confluencia de lo filosófico, sociológico y psicológico etc., como la síntesis de todo eso... pero tiene que tener valores, tiene que tener **valores altos** porque quien los tiene los vive y los ama ése los muestra y eso es lo que hay que mostrar... E.7*

Señala María Cristina Davini (2015), que un profesor “enseña, orienta, guía el aprendizaje de los estudiantes, apoyándolos para aprender”. Agrega la autora que esta guía se convierte en activa en tanto los estudiantes aprenden formas para relacionarse socialmente junto a la “construcción de conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento” (Davini, 2015:38)

Podemos inferir a partir de ello que las vivencias y experiencias percibidas como estudiantes durante la formación son fuente motivadora de los cambios llevados a la práctica docente. Práctica que no se circunscribe al espacio áulico sino que incluye el espacio social. En tanto el proceso de formación incluye tal como lo hemos señalado, el aprendizaje de contenidos, estrategias y métodos para que el docente se desempeñe en cualquier contexto educativo, es la práctica la que le dará los indicadores para adaptarlos al entorno donde las mismas se desplieguen. Como así también, de acuerdo lo venimos señalando, indagar sobre aquellos indicadores que le planteen situaciones problemáticas sin respuestas y que debe afrontar.

### **Como sujeto formador /educador**

- Aquellos graduados que consideran que el buen docente debe poder **adaptarse al contexto** contemplando la situación particular del alumno:

*“...carisma sobre todo... **saber adaptarse a las situaciones...** (Interactuar con el medio) Más que nada con el alumno y la situación del alumno...E.1*

- Quienes reconocen la importancia del rol como **formador en la sociedad**, lo cual conlleva responsabilidad y respeto por el sujeto en formación:

*“...¡sí! esas dos características... y **ser responsable y servir al alumno** ¿no? tener en claro que **es un formador** que es una persona importante dentro de la sociedad pese a que nos quieran hacer creer otra cosa el docente el sumamente importante para la sociedad...”E.4*

- Aquellos que reconocen la doble función del formador: transmitir conocimientos y valores, desde un lugar de reconocer al sujeto en formación: el alumno

*“Tal vez sea muy concreto, pero un buen maestro entiendo que además de **transmitir necesariamente conocimientos** (contenidos), debe hacer empatía con sus alumnos, que se de ese ida y vuelta, **ponerse en el lugar del alumno**, ya que se forma realmente **puede educar en conocimientos y en valores**” E.6*

- Los que destacan el papel que desempeña el docente en la sociedad actual en tanto **formar ciudadanos**

*¡Sí, sí! hay que tener un perfil inclinado a esa función (la docente) y entender lo importante que es lo esencial que es en **la formación de jóvenes**, en la **formación de la sociedad...**” E.11*

*“Siempre que puedo participo en cursos, talleres, etc. que me permitan actualizarme o mantener la **reflexión viva sobre la práctica docente (y/ o disciplinar)**” E.2*

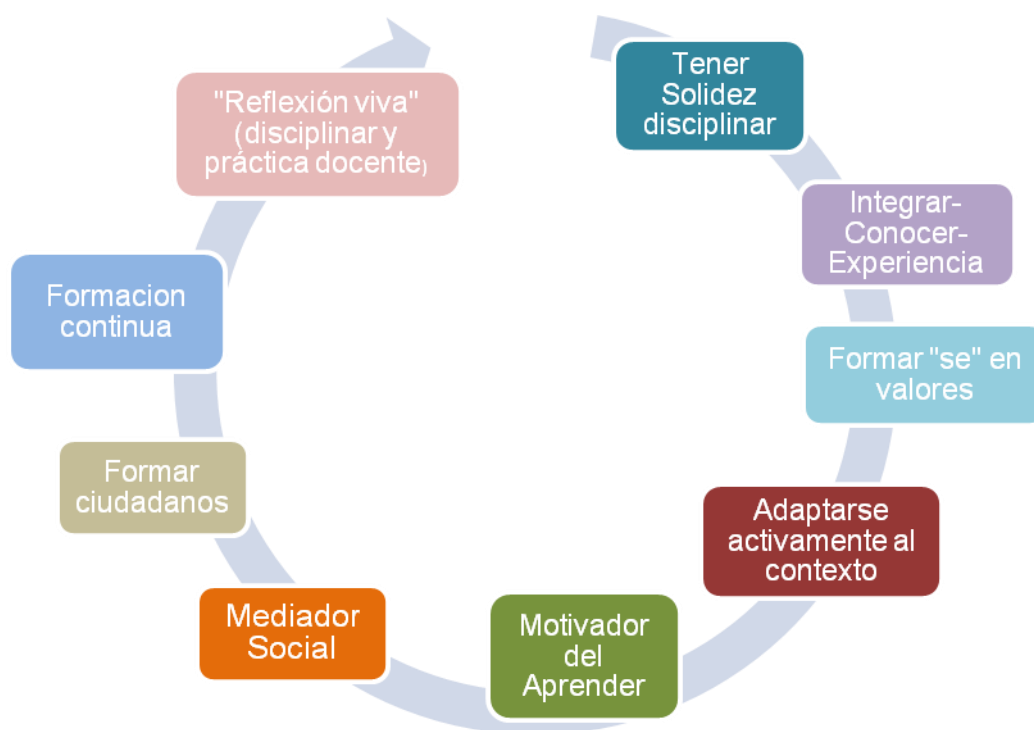
Al bagaje de conocimientos disciplinares que ya posee el estudiante, conocimientos jurídicos, contables, biológicos, informáticos, etc., propios de su formación inicial, esta nueva etapa de formación les suma conocimientos pedagógicos y didácticos que complementan lo disciplinar. Muchos de los graduados ya se encuentran frente a alumnos al momento de iniciar el profesorado, y reconocen que las competencias adquiridas inciden no sólo en la forma de dar clases sino que también permiten una mirada diferente para **comprender tanto al sujeto que aprende como al contexto donde se despliega su función docente.**

Vemos así, como señalan las narraciones de las experiencias educativas registradas, y luego de concluir el PES, que emerge un sujeto pedagógico que intenta aperturas, trayectos y recorridos posibles, no apegados a la estructura tradicional áulica, sino que defiende la idea de intervenir eficazmente en la construcción de ciudadanos para la Sociedad del Conocimiento o *learning society*. Al respecto, algunos autores, aclaran que es más apropiado denominarla “sociedad del aprendizaje”, por el papel clave que el aprendizaje permanente está llamado a desempeñar en la sociedad actual. (Tünnermann Bernheim, 2003: 101). Edgar Morin (2001), reconoce que para reformar la educación superior, es

necesaria una revolución del pensamiento, anexando la particularidad de conformar una reflexión compleja e instituyendo la educación continua, la cual se presenta en constante tensión entre la aspiración de un saber no dividido, y lo inacabado de todo conocimiento.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior celebrada en París en 1998, se advertía que en las universidades de todas las regiones estaban viviendo un proceso de transformación que incluiría diferentes debates acerca de una cultura de la calidad y evaluación, una cultura informática, una cultura de gestión eficaz, y una cultura de apertura internacional para que los procesos de globalización sean inclusivos en distintos escenarios subregionales, regionales, y así internacionalizarse, a partir del uso del aprendizaje en redes de conocimiento digital.

**Gráfico 5. Ser Docente, hacer docencia.**



Fuente: elaboración propia

Ampliando lo expuesto, y coincidiendo con Tenti Fanfani (2006), sostenemos que el camino hacia un profesionalismo universitario conlleva diferentes posturas intelectuales entre las cuales, existe un consenso acerca de algunas condiciones tales como, “**la profesionalización** es un objeto de lucha, las transformaciones en la sociedad y en el sistema educativo, y las crisis de identidad tradicional entre los trabajadores de la educación” (Tenti Fanfani, 2006: 119).

En términos de lo planteado, consideramos dos ejes de enseñanza - aprendizaje: una referida a la disciplinar y otra concerniente a la racionalidad técnica e instrumental tanto pedagógico como digital, “la acción pedagógica es estructuralmente una acción de comunicación. La introducción intensiva de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación), en el trabajo docente (en los procesos de enseñanza/aprendizaje), constituye un desafío mayor a la identidad y al perfil profesional del docente” (Tenti Fanfani, 2006: 128)

Los cambios estructurales advertidos nos revelan la tensión entre el nuevo rol docente, el papel activo de los aprendices, la producción de contenidos mediante recursos y herramientas colaborativas y las políticas orientadas a contextualizar la agenda universitaria.

Una cuestión inherente a la formación, según la demanda de los graduados, constituye la tendencia hacia la **educación permanente**, en una universidad abierta y articulada con otras instituciones y organizaciones que trasciendan la vida escolar del individuo, asumiendo el constante compromiso de fortalecer el oficio de enseñar.

En esta dirección, abordamos desde la perspectiva de las voces de los entrevistados lo que entendemos se constituye en una cuarta dimensión de esta categoría de “más allá y más allá de las prácticas” con el cual iniciamos este acápite.

## **6. La innovación a partir del Profesorado de Enseñanza Superior**

Los relatos obtenidos dan cuenta de profesionales que intentan revisar sus prácticas educativas, en tanto configuran las competencias adquiridas en Carrera Docente con la capacidad de establecer cambios presentes y futuros, ya que

intentan “clasificar los problemas propios de su campo (diagnostico), razonar sobre ellos (inferencia) y actuar en consecuencia (tratamiento)” (Tenti Fanfani, 2006: 211). Por otra parte, la búsqueda de soluciones los interpela desde la innovación como “pretensión de creación” que darían respuestas a las demandas institucionales, ancladas en los distintos contextos históricos, sociales y educativos como, por ejemplo, **inserción de las TIC en los contextos áulicos**. De este modo, entendemos que “La experiencia innovadora implica una relación dinámica entre teoría y práctica, más allá de la simple relación de aplicación a la que esta última parece destinada en la rutina curricular o áulica. De allí que, en oposición a la repetición, identifique a la innovación, en términos de Heller (1977), con la praxis inventiva: aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica” (Lucarelli, 2004: 513).

Una de las **intervenciones efectivas** en innovación, al decir del entrevistado, refiere:

*“Tuve que dar una clase en Maestría donde la gente es más... superior a mí... digamos, y algunos son compañeros del mismo nivel pero por ahí, gente que es mayor en mi digamos... en conocimiento y en título, y bueno gracias a lo que **puede obtener en lo que es manejar un aula, digamos me sirvió de mucho**, mucho te digo porque me tranquilicé, hice una diapositivas de Mafalda que ayudaron mucho digamos, en su momento ó sea capturé la atención de mis colegas, digamos y no es poco”. E-11*

Este segmento nos muestra la adopción de una **propuesta novedosa** que rompe con los esquemas tradicionales y exploran de un modo diferente los contenidos del currículo puesto que es “en el contexto universitario, donde el predominio de lo verbal, lo disciplinar y lo conceptual en la enseñanza, aparece frecuentemente homologado con la excelencia educativa, esta visión diferente de la articulación teoría-práctica deriva en eje de innovación” (Lucarelli, E. 2004: 503).

Asumimos en este punto del informe que la innovación responde a la confluencia entre la formación disciplinar, el sujeto y la educación recibida en el PES donde focalizamos que se trata, como lo venimos observando, de un proceso reflexivo de



comprensión en la construcción racional en que se inscribe el conocimiento, “de allí la insistencia en no asimilar el concepto de innovación al de hallazgo o invención, (en el sentido clásico que le dan los proyectos de ‘investigación y desarrollo’), sino asociarlo a cambio, modificación, alteración de una situación dada, con propósito de mejorarla, que se articula por oposición o integración a las prácticas vigentes” (Lucarelli, E. 2004:514).

### 6.1 La innovación como acción procesual

La universidad en el siglo XXI reflexiona acerca de los procesos de construcción del conocimiento, además de la conformación de una nueva cultura de aprendizaje, en esta línea es que pensamos en las instancias de innovación que debiéramos llevar adelante, mediante procesos de reestructuración que conducen al difícil arte de enseñar y aprender, “las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones” (Litwin, 2008:45). Las apreciaciones sobre las innovaciones no estuvieron exentas entre los entrevistados:

*“**juegos áulicos** que los descontractura un poco del sistema de enseñanza que tenemos [...], **las investigaciones** sobre algunos temas... después **trabajos práctico, visitas** a organismos nacionales, instituciones bancarias... que es llevarlo por ahí, **llevarlo a la realidad** para que vea de lo que uno le está hablando” E.1.*

*“Creo que la objetivación de la **dimensión didáctica**, me hizo prestarle más atención a ese aspecto del **proceso enseñanza- aprendizaje**” E.2.*

*“Me parecía que todo lo que aprendí no servía para nada porque otras experiencias con otros profesores me hicieron ver... como que yo tenía como que cambiar mi técnica y **empezar todo de nuevo**, y la verdad que eso fue como **un antes y un después** ese año 2006” E.5.*

Como vemos, las propuestas relatadas incluyen una autoevaluación orientada hacia nuevas intervenciones en el escenario áulico donde se rediseñan las propuestas curriculares tradicionales, “las innovaciones pueden inscribirse en el corazón del currículo, esto es, desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz, o dirigirse a la concreción de actividades que bordean dicho currículo” (Litwin, 2008: 67).

Por otra parte, nos encontramos con profesionales que adquieren nuevas **estrategias problematizadoras**, las cuales provocan innovaciones pedagógicas en el proceso enseñanza- aprendizaje:

*“...siempre trato que el alumno amplíe, yo siempre **trabajo con DISPARADORES**, siempre aplico disparadores, le complico con disparadores, después ellos inundan o no” E.4*

Este momento de “creación docente”, ostenta un deseo de re-presentarse en una práctica evolutiva generada hacia la creatividad del alumnado, por lo tanto:

“La innovación es aquella práctica pedagógica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que, a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componente didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de una clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación didáctica” (Lucarelli, 2003: 19).

Vinculado a lo destacado por la autora, consideramos que una **capacitación continua** de los graduados constituye una de las **formas de cambio y evolución** de la universidad, de cara a las nuevas demandas de la sociedad de la información y la comunicación, pues “entre los múltiples problemas que enfrentan las universidades, interesa destacar aquellos que se configuran a partir de sus modos de configuración con el mundo del trabajo y los perfiles profesionales deseados” (Borel, M. y Montano A., 2010: 229).

## **6.2 - Estandarización o profesionalismo en el PES. Técnicas y estrategias**

Este punto de interés, surge como validación docente del profesional graduado en el PES. En tanto dan cuenta de diferentes técnicas y estrategias, concebidas e

implementadas por aquellos entrevistados, que no conciben la enseñanza como una mera reproducción de contenidos, y se sienten estimulados en formar estudiantes autónomos, tal lo señalado en otros apartados, para la sociedad del conocimiento.

*“hay que hacer un **diagnóstico de la realidad** con la que se va a trabajar y a partir de esa realidad fijarse las metas de inserción social, sin violencia, de cualquier manera creo que hoy los docentes tendrán que estar preparados para recibir **grupos más heterogéneos** de los que recibíamos nosotros, y tener una formación tal vez mayor en Psicología Social, por ejemplo, para abordar las problemáticas que se están viviendo y respetar sí, la identidad de cada uno, pero ayudarlo a insertarse socialmente en una sociedad que cambia constantemente”.*

E-7.

Es notable en algunos de los entrevistados el nivel de compromiso pedagógico para que sus estudiantes alcancen un óptimo nivel de aprendizaje.

*“Mis primeras clases están orientadas a **ganarme al chico a la chica a la alumna**, entendés eso para mí era... Con sus inquietudes con sus motivaciones todo, claro aparte **ganarme la confianza**, que se anime hablar y que no me vea con cierta distancia y que me vea como un igual porque tampoco es la idea, pero que se suelte, que se anime a largarte cosas que se anime a preguntarte hacer intercambio, y decir: ‘che, pero eso lo dijiste el otro día a me hace acordar a tal cosa’, súper enriquece a una clase muchísimo”.* E-9.

Así, en el contexto actual que estamos inmersos, ante los cambios rápidos y constantes en la información, la complejidad del conocimiento, la necesidad de formación continua se plantea como una cuestión ineludible, no sólo “para y en” la profesión docente, sino “para y en” toda profesión y oficio. Siguiendo a Susana Espiro (2012), podemos agregar que se plantea la necesidad de “**aprender a aprender**”. Señala la autora que ello significa desarrollar y construir aprendizajes en forma reflexiva. “Más que adquirir información, se requiere desarrollar la capacidad para organizarla y darle sentido”. (Espiro, S.; 2012:3)

Por otra parte, un reconocimiento de la propia práctica implica que el profesional realice inferencias y actúe en consecuencia, frente a las demandas de la educación actual.

**“Uso mucho las tecnologías de las TIC, ¡sí! uso mucho, la mayoría de los cursos donde yo doy tienen las netbooks, así que en eso nos apoyamos un montón porque la Biología por ahí, yo me doy cuenta ¿no?, que siempre me interesó y cuando la estudiaba uno tenía que imaginarse todo a lo sumo, conformarse con la figurita del libro. Hoy en día gracias a Dios hay unos videos espectaculares que muestran de pronto todo el cuerpo humano por dentro con camaritas en unas tomas espectaculares que les brindan a los alumnos, y también a los adultos que no estábamos acostumbrados a contar con esos soportes digamos, a poder comprender mucho mejor cosas que antes uno no las terminaba de comprender porque no las podía ver, porque no las podía palpar, quedaba como medio en la imaginación, ¿no?” E-8.**

De acuerdo a lo expresado, consideramos que el PES estimula un nuevo profesionalismo donde se interrelacionan las capacidades enumeradas por Hargreaves, (2003:23) tal lo expresa el gráfico que a continuación se presenta

**Gráfico 6: Innovar “se”**



**Fuente: elaboración propia**

Teniendo en cuenta el esquema planteado en términos de Hargreaves, podemos agregar que el graduado, profesor en enseñanza superior, despliega en su quehacer docente “el ser, saber y el saber hacer”, características esenciales del hecho educativo. A su vez el saber hacer, como se puede observar a lo largo del trabajo emerge ya en apartados anteriores y seguirán surgiendo en los posteriores mostrándonos un profesor que puede **innovar y ser creativo**.

Un profesor creativo que:

- puede adaptar los contenidos permitiendo al estudiante “aprehender”, relacionando lo aprendido con la realidad cotidiana;
- facilita al estudiante “el reconocer los problemas y buscar soluciones”;
- plantea las clases con nuevas estrategias de enseñanza que estimulen el aprender;
- puede reconocer las nuevas tecnologías como parte indiscutible de las estrategias de enseñanza.
- que contempla el vínculo docente- alumno como parte esencial en el proceso enseñanza- aprendizaje.

En este sentido consideramos junto a de La Torre y Violant “la creatividad docente radica en dejar huella, dejar impronta, de modo que pasado el tiempo aún se recuerda a aquellos maestros o profesores que nos transmitieron algo más que información. Nos dejaron ese mensaje humano, clima, espíritu, impacto, que con el tiempo quedó en nosotros como huella modélica

Permanente” (de La Torre y Violant, 2000:4)

Tal lo planteado a continuación, bucearemos en algunas narraciones de los entrevistados para avizorar cambios educativos alcanzados y propuestos, en determinadas situaciones contextuales de acuerdo a ítems como: los contenidos, la interacción y las estrategias de enseñanza empleadas.

### **6.3 La narración de una clase. Sustituyendo lo tradicional**

Si bien no utilizamos la narración como técnica o instrumento de recolección de datos, sino como parte del relato, podemos reconocer que la narración de una clase permite al docente un espacio de reconocimiento y reflexión del “saber hacer” que veníamos planteando en apartados anteriores.

Para analizar las narraciones del día de clases es necesario diferenciar entre una **técnica y una estrategia** en el PES, ya que la primera es presentada a partir de la verbalización de un modelo y su práctica, hasta llegar a la automatización para, finalmente, lograr su transferencia en las tareas y así alcanzar un grado de perfección, “el entrenamiento técnico suele iniciarse con la presentación de unas instrucciones y/o un modelo de acción. Las instrucciones no sólo servirían para fijar el objetivo de la actividad [...], sino sobre todo para con detalle la frecuencia de pasos o acciones que deben realizarse” (Pozo, 2008: 491). En tanto, la estrategia necesita de los recursos cognitivos, reflexiones y conocimientos temáticos específicos en el área que se aplicará la estrategia, por lo tanto, “Las estrategias implican una planificación y una toma de decisiones sobre los pasos que se van a seguir” (Pozo, 2008: 499).

Pero veamos qué decisiones orientaron a los graduados en sus clases:

*“Para que el alumno incorpore un contenido nuevo, lo que primero hago es **recurrir a los saberes previos** (...) Luego de trabajar lo anterior en pequeños grupos, se exponen los resultados, y se los va escribiendo (y eventualmente reformulando) en el pizarrón. Para la clase siguiente se les pide a los alumnos que **ahonden en la bibliografía** sugerida desde la cátedra (u otras fuentes) los resultados, las preguntas, que se registraron en el pizarrón. En la próxima clase, los alumnos exponen las respuestas que encontraron para avanzar en la comprensión de la situación problema original, y se **complementa la búsqueda de ellos con una clase teórica que sintetice u organice** cuáles son las cuestiones centrales (contenidos) que se pretendían desarrollar y que se encontraban implícitos en la situación problema”. E-2*

*“Y acá en los chicos de la UADER lo que es el diseño de las páginas web, currículum, avisos de la facultad, digamos de la práctica que es el aviso digamos identificar cuáles son sus partes, cuáles son los requisitos, cuál es la empresa, cuál es la... **una práctica aplicada de lo que ven**”. E-3*

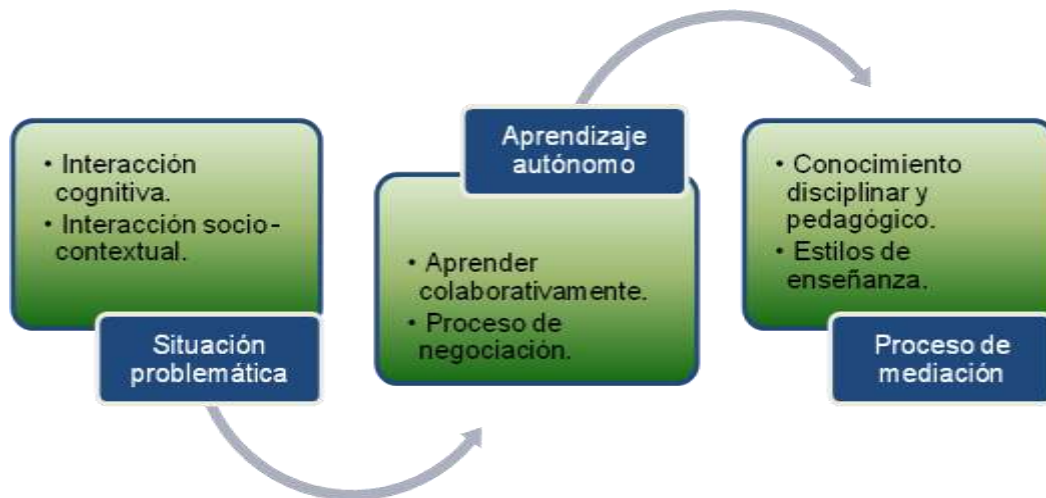
*“...me parece que eso es lo que me dio la UCU la posibilidad de lo que uno puede entregar, **a planificar las clases**, de respetar, de crear un clima, de conocer a*

*quién está del otro lado, de quién escucha digamos o quién no escucha digamos porque también puede pasar eso...” E -4*

Según lo narrado por los docentes indagados, podemos afirmar que las estrategias aplicadas se componen de técnicas automatizadas previamente, sumado a procesos de selección, supervisión y evaluación, llevados a cabo durante la práctica docente. Además permiten intervenir en múltiples realidades complejizando las intervenciones en el proceso enseñanza-aprendizaje que facilitan al estudiante afrontar desde su estructura cognitiva, los contenidos y un aprendizaje significativo, “desde el punto de vista constructivista, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos de aceptar como realidad” (Schön, 1992: 44).

En consecuencia, podemos sistematizar la narración de una clase en el siguiente esquema:

**Gráfico 7: La clase**



**Fuente: elaboración propia**

Así, la actividad docente se caracterizaría según Diker y Terigi (1997), por “la multiplicidad de tareas que supone el rol, la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse, la complejidad del acto pedagógico, su inmediatez,

la indeterminación de situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea.” (Diker y Terigi; 1997: 96)

## **7. La necesidad de formación continua**

### **7.1. El por qué y para qué de la formación docente continua**

Los puntos anteriores nos abren nuevas preguntas en torno al sentido mismo de la docencia. ¿Por qué las personas eligen dedicarse a la docencia?, ¿hay mejores razones que otras?, ¿docente se hace o se nace? Y a su vez, intentar responder a otro de los objetivos planteados en la investigación, ¿cómo continúa la formación del graduado?

Iniciamos la búsqueda de las respuestas a la necesidad de formación continua preguntándonos acerca de **¿Por qué la formación docente continua?** Es entonces cuando evidenciamos la existencia de un eje estructurador en tanto refleja la preocupación por la formación permanente, tal lo planteado en las Declaraciones Mundiales sobre Educación Superior de 1998 y 2009.

Sostiene Olga Medaura (1997) retomando a Cousinet que “un docente debe: saber, saber hacer y valer”. El saber hace alusión a los contenidos. Esta es la característica que le da su sentido, un docente es aquel que tiene dominio de un saber. El saber hacer refiere al saber enseñar, a la didáctica de su disciplina. En esto consiste básicamente la formación docente. El valer tiene que ver con el valor, con lo que se aprecia, se desea, se apetece, se busca, se requiere.

**¿Para qué la formación docente continua?**, la formación docente determina una pluralidad de actos dialógicamente contextualizados, “pensar la formación no es buscar una unidad, es trabajar desde la lógica de lo complejo para abarcar, contener y sostener desde el pensamiento la diversidad, lo heterogéneo, lo paradójico” (Souto, 2010: 86).

En relación al dominio del saber, puro, hay consenso en su implicancia. Los graduados manifiestan un sentido conocimiento de su área disciplinar y de los modos de enseñanza:



*“es muy difícil estudiar anatomía si no le mostrás de lo que estás hablando (...) los músculos bíceps de que punta, a dónde va y vos le explicás cómo se contrae un músculo (...) ahí tenés que manejarte con imágenes (...) o con algún preparado anatómico, (...) **si no ven es muy difícil que aprendan**” E.11*

Nos preguntamos ¿se reconocen las didácticas específicas desde el grado universitario de base y, a partir del título de PES pueden explicitarse en la teoría que subyacen a su propia práctica docente?

En referencia al saber hacer, explicitan:

*“Doy paradigma de programación (...), cognitivo total, porque es cómo resolver los problemas. Un problema se plantea, con este lenguaje se resuelve. Entonces vos das, **se da un enfoque al lenguaje y el alumno es el que tiene que resolver**” E.13*

En lo atinente al saber valer, encontramos expresiones con una alta carga semántica y de diverso tenor, tanto aspectos que se consideran positivos:

*“el docente lo único que hace **es ayudar**, ¿pero si el alumno no sabe pensarlo?” E.11*

*“mis primeras clases están **orientadas a ganarme al chico** (...) que se suelte, (...) que se anime a preguntarte, a hacer intercambio, y decir ‘**che**’ pero eso lo dijiste el otro día me hace acordar a tal cosa, súper enriquece a una clase, **muchísimo**”.E.9*

También encontramos valoraciones que se reconocen por la negativa y, por lo tanto no imitables, tales:

*“...los JTP<sup>13</sup> de Anatomía no eran mucho ejemplo para seguir ¿no? el 90% no estaba en las clases...donde yo estaba, en la cátedra de (M)... eran 3 veces por semana, (...) él iba uno de esos días, un rato hasta que arrancaba la clase, él se sentaba atrás, miraba un ratito se levantaba y jamás lo vi dar una clase” E.10*

---

<sup>13</sup> JTP, Jefe de Trabajos Prácticos, categoría docente universitario, quien formalmente no tiene la responsabilidad de dictar clases.

En este sentido pareciera que el graduado, ahora docente, sabe, sabe hacer y valer en el contexto sociohistórico y cultural donde despliega su quehacer profesional. Esto nos remite a nuevas preguntas: **¿por qué formación docente para profesionales?, ¿cómo se realiza este nuevo proceso de internalizar una nueva profesión, la docente?** Y a partir de ellas, ¿cómo acompaña la institución formadora en los procesos de “des” aprender y aprender, de construir y construir “se”, de preguntar y preguntar “se” de transformar y transformar “se”? . Institución que también tiene una forma de ver, sentir y actuar según sus propios aprendizajes y su propia historia.

Es necesario entonces que la universidad pueda ser un espacio para la reflexión, donde la formación docente sea considerada formación permanente en tanto proceso constante de búsqueda, de curiosidad de realización permanentemente activa. “La formación nunca es algo “ya hecho”, ni el docente un “ya formado”, siempre es un sujeto social en formación” (Souto, M. 2010: 88).

## **7.2. ¿Cómo se expresa la necesidad de formación continua en nuestros graduados?**

Una vez egresados la mayoría de los profesores manifiestan la **necesidad de continuidad de formación** en el campo disciplinar, el derecho, la contabilidad y economía, agronomía, informática, etc.; pero no explicitan la necesidad de continuidad en la formación pedagógica-didáctica. Uno de ellos explicita:

*“...de medicina por ejemplo todos los años tenemos los congresos argentinos de cirugía bueno también están los congresos de medicina forense uno va a eso y aparte sale en la página de la Sociedad Argentina de Cirugía, tenés cursos de que se yo, cirugía laparoscópica, cursos de intervencionismo y te vas manteniendo actualizado...” E.10.*

Ello nos hace pensar en el concepto de formación, en tanto “ligada a un modelo de sociedad y a momentos socio-históricos que le otorgan sentido” (Souto, M. 2010:2). Así, la especialización cada vez en campos más específicos, nos hace suponer que la formación disciplinar siga priorizando este camino de capacitación.

Los graduados manifiestan al respecto:

*“¿cómo sigue esto? ¿qué es algo superior a la carrera docente? como para perfeccionarte, leer, estudiar o practicar alguna otra cosa más si es que existe realmente, no conozco...”*

*“si yo ahora tuviera que hacer un posgrado ya tendría que apostar a algo que sea **más disciplinario**”*

Nos preguntamos, entonces, **¿qué aspectos inciden para que la formación pedagógica y didáctica recibida, sea considerada como suficiente, y que alcance?**

Arriesgamos la hipótesis que uno de los factores podría ser la propia necesidad de volver a lo conocido, a la disciplina, el saber puro, lo conceptual y su didáctica específica aprehendida con sus maestros... volver al saber, relacionado con la producción y desarrollo del propio campo disciplinar.

En este sentido, no podemos desconocer los cambios profundos y permanentes que sufren nuestras sociedades, cada región está atravesada por sus rasgos particulares, anclada en un contexto complejo y signado por la diversidad cultural y socioeconómica; de acuerdo a ello cabe **preguntarnos el por qué, para qué y el cómo de la educación continua** de nuestros docentes formadores de otros sujetos.

Así, podemos señalar que la formación “constituye un campo de problemas, no es un objeto único, discernible en sí mismo, separable del contexto, ni discreto. La multiplicidad y la diversidad la atraviesan tanto si aludimos a su aspecto socio-organizativo como al proceso de formación en el sujeto” (Souto, M. 2010: 3). A su vez, no debemos perder de vista que la formación recibida en sus aspectos generales como especializados legitima la profesión.

Sostenemos, junto a Maritza Cáceres y otros (2003), que en el caso de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, convertidos en profesores universitarios, **la educación continua debería apuntar a una preparación pedagógica** que, a partir de poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes, posibilite conducir el proceso de enseñanza aprendizaje, investigar

desde las prácticas cotidianas para continuar su perfeccionamiento tendiendo a la autonomía y creatividad de su propia tarea como docente.

Y en este punto la mirada debe dirigirse al interior de la propia Universidad, en la búsqueda de estrategias que tiendan al cumplimiento del objetivo esencial de la formación permanente, en este caso a la formación docente continua, apuntando a que el sujeto pueda hacer de la docencia una actividad profesional, al igual que la disciplinar.

Agregamos junto a Pérez Jiménez (2003) que la educación permanente de docentes se plantea en América Latina y el Caribe como una **estrategia para el cambio educativo** cuya preocupación se centra en asumir una posición pedagógica coherente con los desarrollos globales en constante interacción con los desarrollos regionales y locales. Ello nos remite a un modelo que se sustente en la “reflexión y análisis”, que estimule al futuro docente a revisar y cuestionar su quehacer, que sea capaz de interrogarse sobre sus propias prácticas, producir un conocimiento sobre ellas, y sobre sí mismo inmerso en las mismas. Ello implica la construcción de una identidad docente sustentada en procesos en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Achili, E. 2008:23).

### **7.3. Las nuevas demandas de formación**

Ante una sociedad educativa en crisis, la inclusión de políticas docentes centradas en una educación permanente debería viabilizar un **desarrollo coordinado entre formador, sociedad y paradigma de aprendizaje, y estudiantes en general.**

Ante ello, el educador Tünnerman Bernheim, cita una frase del profesor colombiano Álvaro Recio (s/f), quien admite que “*todo educador en el siglo XXI debe asumir el rol de pedagogo-investigador con una profunda formación humana y social*”, y así el docente deviene en un agente de cambio personal, a su vez para sus estudiantes y la comunidad circundante (Tünnerman Bernheim, 2003: 115). A su vez

La ciencia y la tecnología demandan a la universidad actual innovaciones inéditas acordes a la “tercera revolución industrial”, denominada así al referirse a los sucesivos cambios propuestos por las TIC (Tecnologías de la Información y la

Comunicación), en la era de la globalización, la información y el conocimiento, modificando sustancialmente el paradigma educativo tradicional. Este aprendizaje que ha sostenido a la educación universitaria en general, ya no es suficiente frente a los profundos cambios que se vienen produciendo en este nivel educativo “los países o regiones que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación” (Tünnermann Bernheim, 2003: 109). En consecuencia, será necesario gestionar e instaurar el paradigma de la educación permanente.

Ante diversas respuestas referidas al tema, nos señalan:

*“Hoy en día tenemos que estar... ya no sirve quedarse con el título en el cajón, hoy en día los cambios son muy grandes y no sólo los cambios en lo científico sino los cambios en los chicos, si tenemos que educar... los cambios en la sociedad, son muy... muy acelerados y **tenemos que estar atentos a todo eso para poder acompañarlos**” E.8.*

*“Hice muchos a distancia hice uno ahora de muy buena información para recursos humanos de la Cámara Argentina de Comercio, hice uno que estaba en la página del Consejo de Docentes que era online desde, (...) que hablaba sobre cómo sacar información que estaba muy bueno porque la gente se iba sumando de distintos países en el momento, bueno entonces nombraban: ‘bienvenida Patricia, bienvenido José’” E.3.*

*“...cómo está funcionando en la actualidad, pero me parece imprescindible todo lo relacionado con **un buen manejo de las TIC** por parte del docente” E.2.*

Como vemos, los graduados interpelan al nivel superior acerca de cambios sustantivos que respondan a la sociedad del conocimiento en la que estamos insertos, en tanto, debemos presentar algunas reflexiones y recomendaciones para el fortalecimiento de las políticas académicas y científicas.

La motivación, atributo generador de conflicto, sería estimulado por los medios didácticos de las TIC, pues “proporcionan mejores explicaciones, permiten llevar al

aula imágenes que favorecen las comprensiones, son provocativas por el tipo de relaciones que suscitan, entre otras cosas” (Litwin, 2008: 145).

En cuanto a la ruptura con la lectura tradicional de libros y dossiers, es necesario presentar las **ventajas del hipertexto en los entornos digitales**. Como advierte José Millán, en “Palabras en la red” (1993), se plantea un nuevo modo de leer, el cual nos exige reflexionar y conocer criterios de navegación y búsqueda de materiales en la web, ya que, como una zona innovadora de fragmentos textuales, no tiene principio ni fin, ni centro ni periferia en donde el lector recorre a partir de lineamientos previos, se constituye a modo de una cadena discursiva variada y des-centrable donde desde el hipertexto uno puede saltar de un bloque a otro (cada bloque recibe el nombre de lexía), de acuerdo las actividades solicitadas por el tutor del curso. Por lo tanto, la universidad debe prepararse para formar una nueva alfabetización “ es requisito necesario no solo desarrollar una alfabetización tecnológica de los usuarios en este soporte sino las habilidades de lectura crítica, para que puedan negociar sentidos alternativos y no subordinados a la información ingenua y primitiva que circula en la web” (Fainholc, 2004: 55).

**Gráfico 8: Formación docente continua: preguntas abiertas para seguir indagando**



Fuente: elaboración propia

Junto a Donini y Donini (2003), nos preguntamos, ¿qué gestiones estratégicas llevaremos adelante para que nuestras universidades progresen hacia escenarios de competitividad, excelencia académica y pertinencia social, y cuáles son los consensos de la universidad que pretendemos?

Los interrogantes anteriores nos plantean escenarios de enseñanza – aprendizajes muy diferentes a los que vivimos hoy los docentes, la virtualidad está cambiando los modos de enseñar y aprender desde la ubicuidad, es decir, las dos acciones pedagógicas se llevarían a cabo en un espacio y tiempo donde el hipertexto dominaría el escenario educativo del presente siglo en las universidades. Así, cada docente debería integrar las tecnologías en las aulas, además de crear materiales didácticos (Sandholtz, Ringstaff y Dwyer, 1997).

#### **X- CONCLUSIONES: Un cierre para nuevas aperturas...**

Partimos de considerar la importancia que implicó el haber elegido un enfoque cualitativo para el desarrollo de la investigación. El análisis de los relatos estimularon el **ida y vuelta, teoría –empíria, y** la emergencia de categorías permitieron hacernos eco de “**problemas - temáticas**”, que responden a situaciones cotidianas del proceso enseñanza aprendizaje tanto en los sujetos en formación como así también en los formadores, por lo cual “nos” involucra como docentes investigadores de la propia institución.

#### **La formación continua de formadores y sujetos en formación**

La universidad del siglo XXI se debate entre retos de alto impacto social, político y cultural como la adopción de una compleja pedagogía de la formación, las necesidades emergentes de los graduados, la elaboración de habilidades para el trabajo áulico, la digitalización del saber y la libertad académica en la construcción del objeto de estudio.

Ello insta nuevas relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad, que debiera impactar en forma directa en las políticas académicas de formación. Tal lo planteado a lo largo del informe pensar espacios permanentes de reflexión sobre

las propias prácticas universitarias y su relación con las necesidades del contexto social donde la misma esta inmersa. Correspondería entonces, **diseñar y circunscribir propuestas de educación permanente y socializante**: “Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales [...] Un nosotros, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos” (Alliaud y Antelo, 2009: 99).

Si bien los sistemas educativos universitarios del siglo XXI han presentado diferentes políticas educativas emanadas de los discursos oficiales acerca de la profesionalización en la docencia, resultados de nuestra investigación demuestran que es necesario coordinar acciones de concientización durante la educación inicial, acerca de una “formación” para toda la vida, ya que las respuestas revelan cierta heterogeneidad en cuanto a la aprehensión significativa y formativa en la Carrera Docente. En consecuencia, nos encontramos con manifestaciones diversas en cuanto a las categorías emergentes como: vocación, elección docente, innovación, educación permanente que nos permiten señalar algunos matices que caracterizan al grupo de estudio:

- ✚ Cada profesional docente interpreta su rol como un experto, pero en su disciplina.
- ✚ La actividad docente como segunda opción de trabajo, resulta gratificante en cuanto una vocación inicial o redescubierta por cuestiones de acceso al trabajo.
- ✚ Las valoraciones positivas refieren a las materias pedagógicas y su uso en la práctica.
- ✚ Se observa una carencia de reconocimiento de la necesidad de formación continua que sustente las prácticas educativas.
- ✚ No hay un reconocimiento de la necesidad de indagar sobre las prácticas docentes.



Lo expuesto, nos remite a la **reflexión sobre los procesos** de construcción de la identidad docente en los profesionales y también implica el reto de pensar estrategias que favorezcan y estimulen dicha construcción.

Podemos sostener junto a Cristina Davini, estrategias, donde “las prácticas áulicas” no impliquen solamente el “hacer”, sino la capacidad de poder intervenir y llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje en contextos reales y complejos que implican reflexiones, toma de decisiones y “hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (Davini, C. 2015:29)

### **La docencia, la extensión y la investigación en los procesos de formación**

Desde hace algunas décadas, el profesor universitario debe integrar en su actividad la docencia, la extensión y la investigación, por ello no podemos dejar de reflexionar sobre ésta última en el proceso de formación de los estudiantes del PES, en tanto la habilitación del título implica el ejercicio de la docencia en la universidad. Los contenidos de didáctica y pedagogía son reconocidos y, valorados, pueden observarse como “aprehendidos” en los relatos de los egresados, no así la investigación.

En este sentido nos preguntamos ¿cuál es el lugar que se le otorga a la investigación en el proceso de formación del estudiante de PES?, ¿Qué espacios en permiten incluir la indagación sobre las prácticas docentes, complementando así la reflexión y crítica al ejercicio del SER DOCENTE? Si bien el plan de estudios contempla asignaturas como epistemología y metodología de investigación, con un trabajo final de tesina, al momento de buscar indicadores sobre la valoración de la **investigación como un espacio curricular**, los mismos son en su mayoría negativos.

En este sentido habría que plantear una doble reflexión al interior de la propia institución, en tanto un docente podrá estimular a los futuros profesionales a reflexionar e indagar “sobre”, “en” y “para” la realidad socioeducativa en que se desenvuelve, si se asume como docente investigador. A su vez, teniendo en cuenta uno de los objetivos de la universidad que expresa “investigar y considerar

todas las cuestiones ligadas al desarrollo económico-social y cultural nacional, provincial y regional”, se debería estimular la actividad en investigación como propósito institucional, en tanto como señala María Teresa Sirvent (2009) a “investigar se aprende investigando”.

Planteamos el punto anterior, en tanto hemos observado la impronta que “el modelo docente” deja en el proceso de formación, por lo cuál pareciera que, no alcanza con asignaturas que contemplen la adquisición de contenidos y métodos de investigación. Por el contrario son las contribuciones desde las diferentes asignaturas en su conjunto donde debe buscarse la complementariedad, donde la **indagación sobre la realidad sea un eje transversal en el plan de estudios.**

Siguiendo a Maricela González Pérez (2011), podemos sostener que es a través de su labor como docente investigador, que él mismo trata de crear “una mentalidad científica”. Caracterizada según la autora, entre otras cuestiones por, “una actitud de constante vínculo con la realidad y sus problemas”; compromiso social, capacidad crítica y de autocrítica para favorecer su trabajo, el de los demás y por ende el trabajo en equipo; y claridad y dominio en los métodos y técnicas y los procesos de argumentación demostración y refutación.

Agrega González Pérez, que muchas veces la falta de tiempo para cumplir los programas afecta el proceso de enseñanza- aprendizaje, priorizándose “el vencimiento de los contenidos del programa que a la calidad y los resultados en términos de aprendizaje y formación”. (González Pérez; 2011:115) Así, tal lo planteado, reforzamos la idea de plantear **políticas de formación** para los propios formadores en investigación que favorezcan y estimulen las mismas.

Pero, creemos necesario tener en cuenta lo señalado por Francisco Imbernón respecto al rol de investigador del docente que, si bien la adscripción a esta nueva concepción de profesor es posible, no es fácil generar procesos que permitan un profesor investigador y menos aún poder romper con las rutinas tradicionales de los centros de formación. Implica entre otras cuestiones “un compromiso que va más allá de lo meramente técnico para afectar a los ámbitos de lo personal y lo social. Por tanto, no basta con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y

disfrutar de un grado mayor de autonomía, sino que hay que dársela con todas las consecuencias”. (Imbernón,F.; 1995:14)

En este sentido no podemos dejar de lado la inclusión de la propia universidad con sus políticas académicas, necesariamente involucradas en la formación. Estimular la necesidad de formación pedagógica y didáctica y, especialmente “en y para” la investigación, no solo del sujeto en formación sino y fundamentalmente en el formador deben ser prioridad de la agenda universitaria

### **Un ¿nuevo? camino: los modelos de formación y los estilos docentes**

Teniendo en cuenta los apartados anteriores y, la impronta que los modelos docentes ejercen en el proceso de formación, resulta importante retomar como punto de cierre y nuevas aperturas las cuestiones que de ello se derivan.

Encontramos en nuestro trabajo, que no se expresan modelos puros como el normalista, eficientista, humanista y hermenéutico reflexivo, aun así, los discursos educativos analizados poseen de manera explícita, una noción superficial de profesional<sup>14</sup> de la educación, aunque en la mayoría de las entrevistas nos encontramos con docentes que desean cumplir su función “moralizadora”, en concordancia con la etapa fundacional del dispositivo escolar. Por otra parte, y en respuesta a los interrogantes de Gilles Ferry en cuanto a por qué SER DOCENTE, las respuestas se inclinan hacia el hecho de “**encontrar satisfacciones afectivas**”, aunque dosificadas en modos divergentes: “no está formado quien encara mejor la forma o el formato de los otros, sino quien utiliza los modelos como herramientas que le permitan armar o, al menos, encarar su propia obra”. (Alliaud y Antelo, 2009: 79).

En este sentido consideramos que, los resultados alcanzados llevan a nuevas preguntas, nuevas indagaciones, y por ende a un nuevo inicio, que estimulan la búsqueda de otras respuestas.

Tales apreciaciones surgen de aquellos indicadores que nos permitieron inferir la incidencia que los modelos docentes desplegados por los formadores tienen en el

---

<sup>14</sup> La noción de profesional incluye la capacidad de producir repertorios, imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992), además de “*centrar el problema*” y descubrir aquello que se presenta como inadecuado para la situación y cómo actuar a continuación (Liston y Zeichner, 1993).

sujeto en formación. Consideramos que dichos **modelos pedagógicos**, se sustentan en las teorías de enseñanza- aprendizaje, y se expresan a través de diferentes estrategias de enseñanza que muestran un **estilo** con que cada docente aborda el proceso de enseñanza aprendizaje. Podemos sostener con Julián De Zubiría Samper (2006) que en las pizarras escritas por el docente, en la selección de contenidos, en los textos que se usan, en la forma como se dispone el salón de clase o los términos usados para definir nuestras prácticas educativas, “nos dicen mucho más de los modelos pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad, la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica” (De Zubiría Samper, 2006:23)

Agregamos con Diker y Terigi, (1999) que identificar modelos docentes es referirse a “enfoques”, “tradiciones” o “concepciones” (Diker y Terigi, 1999: 110), y así comprender los rasgos históricamente predominantes; en tanto para José Yuni (2001), el dispositivo educativo-político impacta directamente sobre los procesos identitarios de los docentes, y agrega “educación, cultura y política se han reconfigurado mutuamente durante el siglo que finaliza”. (Yuni, J., 2001: 52).

Estas cuestiones planteadas han sido el punto inicial para un nuevo proyecto de investigación: “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la Universidad de Concepción del Uruguay – Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación, Argentina (UCU-FCCyE) y Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba (UCLV) como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación”. Tal como se observa, proyecto que será compartido con docentes investigadores de una Universidad cubana.

Así, se hace necesaria una gestión política académica que incluya una cultura de apertura internacional para que los procesos de globalización sean inclusivos en distintos escenarios subregionales, regionales, y así internacionalizarse, a partir del uso del aprendizaje en redes de conocimiento digital.

Coligado con estas cuestiones destacamos especialmente una de las recomendaciones surgidas del Informe de Evaluación Externa de la UCU emitido por CONEAU en el año 2011 referido a “evaluar la posibilidad de desarrollar un

área de educación no presencial con soporte de las TIC, que propicie la articulación de las áreas de Ciencias de la Comunicación y de la Educación y fortalezca la integración de la oferta en las diferentes sedes”. Sin lugar a dudas que los esfuerzos deben dirigirse a mejorar las propuestas didácticas y metodológicas a través de un diseño innovador de los aprendizajes que responda a la lógica de mejoramiento de la calidad que se promulga desde la propia universidad. En palabras del Dr. Daniel Gómez, en su discurso de apertura del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, “Abordar la educación en entornos virtuales implica reconocer que los procesos alcanzados (...)por las innovaciones en la TIC no sólo impactaron la transmisión y acceso al conocimiento sino también los procesos de enseñanza, generando otras concepciones, otras estrategias, otras prácticas, otras relaciones” (Gómez; 2005: 27) y, por ende, nuevas necesidades, nuevas problemáticas.

### **El desafío de la FCCyC en particular y de la UCU en general frente a la educación permanente**

Retomamos las palabras de Juan Carlos Tedesco con motivo de la 45a.sesión de la Conferencia Internacional de Educación, que se consideran vigentes hoy: “Las nuevas condiciones de ejercicio de la profesión docente exigirán, al igual que en muchas otras profesiones, un proceso de reconversión permanente. Pero para poder enfrentar este proceso de reconversión profesional es necesario disponer de una base sólida de competencias cognitivas y personales que sólo un proceso relativamente largo de formación inicial puede otorgar. Esta articulación entre formación inicial y formación en servicio debería también ponerse de manifiesto a través de mecanismos de transferencia no sólo desde la formación inicial hacia el desempeño, sino a la inversa, desde los aprendizajes efectuados en el desempeño hacia la formación inicial”. (Tedesco, J. C.; 1998:5)

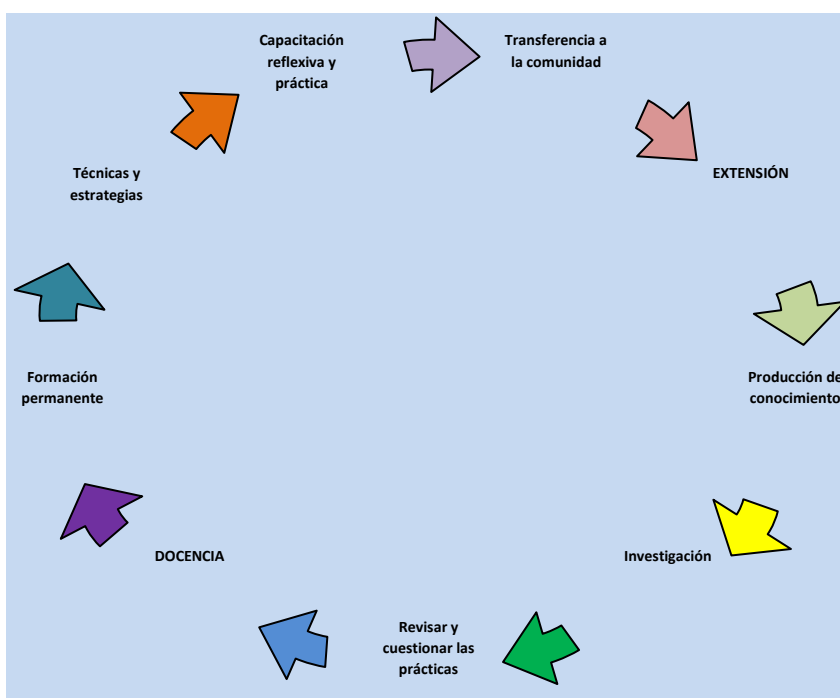
Así, consideramos que los estudios superiores se enfrentan hoy a grandes **cambios ontológicos que demanda la sociedad del aprendizaje**. Pensar en un escenario universitario abierto y de educación inicial, permanente y a distancia

permite recomponer y franquear las fronteras tradicionales que segmentan las posibilidades de **aprender y autoformarse en el camino educativo**.

Estos procesos determinan diseños innovadores pues la utilización de métodos de enseñanza y evaluación que promuevan un acceso cualitativo donde las plataformas institucionales y los recursos de las TIC sean un recurso de todos los espacios curriculares, fomentarían un proceso de enseñanza aprendizaje democrático y en permanente evolución.

Un acceso irrestricto, permitiría el paso hacia la educación permanente de diversos sectores sociales que las nociones de espacio y tiempo limitan, pues los actores más diversos ante distintas necesidades educativas delatan un “vacío” de propuestas y ofertas universitarias.

### Gráfico 9: Ser docente universitario: dar clases, investigar, transferir



Fuente: elaboración propia

Los contextos actuales, signados por el cambio y la complejidad impactan en procesos de enseñanza aprendizaje que necesariamente cambian en forma continua y rápida. Ello implica una permanente adaptación, transformación y

nueva adaptación a los tiempos y formas de “ser docente” y “hacer docencia”. Quienes acompañan / acompañamos desde la formación, con planes de estudios de formación inicial y continua, deben/debemos plantear estrategias de educación permanente que acompañe la construcción de un perfil docente que contemple espacios que integren la reflexión de la propia práctica como insumo de la formación continua, la investigación y su transferencia al medio.

Finalizando esta primera experiencia de investigación acerca de los profesionales graduados y sus prácticas docentes en el marco de la FCCyE, señalaremos que nos sentimos invadidos por un poderoso caudal de energía, el cual podrá verificarse en las próximas intervenciones científicas que ya comenzamos a concretar con expertos y especialistas locales e internacionales. Esperamos, por lo tanto, enriquecernos con diferentes modificaciones metacognitivas que devienen en diversas acepciones en cuanto a la formación docente, y sus identidades intelectuales, académicas y científicas.

## **Bibliografía consultada**

- Achili, Elena;** “Investigación y Formación Docente”. Colección Universitas. Ed. Laborde. Rosario, 2008.
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao;** “Los gajes del oficio”. Ed. Aique. Buenos Aires, 2009.
- **Anijovich, Rebeca; y otros;** “Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias”. Ed. Paidós, Buenos Aires, 2009.
- Ardoino, Jacques;** “Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica”. Serie Los Documentos. 13. Ed. Novedades educativas-UBA. Buenos Aires, 2005.
- Beillerot, Jacky;** “La formación de formadores”. Serie Los Documentos. 1. Ed. Novedades educativas- UBA. Buenos Aires, 1998.
- Bertaux, Daniel;** “Biografía y Sociedad”. Cap. 2: “Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica”. 1981
- **Bontá, María Isabel;** “La construcción del saber pedagógico: sus principales dimensiones” en “La formación docente en debate” publicado por la Academia Nacional de Educación, 1998. Documento descargado de [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
- **Borel, Maria Cecilia y Montano Andrea A.;** “Dispositivo de formación de ingenieros: un problema abierto”. En Lucarelli, E. y Malet, A. M. (comp.), “Universidad y prácticas de innovación pedagógica”, Jorge Baudino Ediciones, Bs. As., 2010.
- **Cabello Martínez, María Josefa:** “Educación Permanente y Educación Social. Controversias y compromisos”. Ed. Aljibe. España, 2002.
- **Cáceres Mesa, Maritza y otros;** “La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente”. Universidad de Cienfuegos, Cuba, 2003. Revista Iberoamericana de Educación.
- Camilloni, Alicia (comp.);** “Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza”. Ed. Gedisa S.A. México 1997.



**-Camilloni, Alicia y otros;** “El saber didáctico”. Colección. Cuestiones de Educación. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2007.

**-Carlino, Paula;** “Escribir, leer y aprender en la universidad”. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2005.

----- “La escritura en la investigación”. DOCUMENTO DE TRABAJO N° 19. SERIE “DOCUMENTOS DE TRABAJO” ESCUELA DE EDUCACIÓN.

Universidad de San Andrés. Buenos Aires, 2006.

- **Castoriadis Aulagnier; Piera;** “La violencia de la interpretación”. Amorrortu, editores. Buenos Aires, 2014.

- **Colaiani, Florencia y Zaballa, Esteban;** “Políticas académicas de permanencia y egreso. Curso taller a estudiantes lentificados en la entrega de tesis, monografía y trabajo final de grado”. Comunicación presentada en Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 11, Florianópolis [BRA], 7-9 diciembre 2011.

- **Davini, Cristina;** “La formación en la práctica docente”. Ed. Paidós. Buenos Aires 2015,

**-de la Torre, Saturnino y Violant, Verónica;** “Estrategias creativas en la enseñanza universitaria”. Universidad de Barcelona, 2000. Disponible en: [www.ub.edu/sentipensar](http://www.ub.edu/sentipensar)

- **De Subiría Samper, Julián;** “Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante”. Cooperativa editorial Magisterio. Colombia, 2011. Disponible en: [www.magisterio.com.co](http://www.magisterio.com.co)

**-Delors, J.;** “La Educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana y Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

**-Diker, G. y Terigi, F.;** “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Paidós, Buenos Aires, 1997.

- **Donini, C. de, Ana María; Donini, Antonio O.** (2003). La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas. Documento de Trabajo N° 107, Universidad de Belgrano, 2003. Disponible en [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/107\\_donini.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/107_donini.pdf)

- Espiro, Susana;** “Aprendizaje y Estrategias”. En 04 “El aprendizaje en entornos virtuales” Virtual Educa. Versión 2.5 / enero 2012. Disponible en:  
<https://experienciascomunicativas.files.wordpress.com>
- Ferry, Gilles;** “Pedagogía de la formación”. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Ed. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.
- Finkelstein, Claudia:** ¿Es Posible la Transformación de las Prácticas de Enseñanza del Docente Universitario?, Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación, Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. ISBN 978-987-604-050-.
- Franzante, Blanca A.;** Tesis: "Los jóvenes y adultos mayores de 25 años sin estudios secundarios completos en la Universidad en búsqueda de una nueva chance educativa. Un estudio cualitativo". Directora: Dra. Sandra Mabel Llosa-UNER-2008. Inédito.
- Freud, Sigmund;** “Obras Completas”. Biblioteca Nueva. Madrid, 1993.
- Glaser, B. y Strauss, A;** “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative researds”. Aldine Publishing Company. New York. 1967.
- Goetz y LeCompte,** "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Ed. Morata. Madrid 1988. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar>
- Gómez, Daniel,** Discurso de Apertura del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. En: Pérez e Imperatore (compiladoras) Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la docencia y la Investigación; UNQ Buenos Aires; 2005.
- Hargreaves, Andy;** “Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)”. Octaedro. Barcelona. España. 2003.
- “Profesorado, cultura y postmodernidad”. Ediciones Morata. Madrid; 1996
- Imbernón Muñoz; Francisco;** “La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada”. Universidad de Barcelona. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 1995, n.8, p. 12-33.

**-Kock Pomerantz; Anabella;** Tesina “La incidencia de la formación docente en los profesionales ingenieros agrónomos que trabajan en educación. La autopercepción de los actores”. FCCyE; UCU- 2013

**-Litwin, Edith;** “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos”. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2008.

**-Lucarelli, Elisa;** “Prácticas innovadoras en la Formación del Docente Universitario, Porto Alegre, 2004, REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal). Documento Descargado de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/54618951.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/54618951.html)

**-Lucarelli, Elisa;** “Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas”, Florianópolis, 2006, Perspectiva, CED / UFSC. Documento Descargado de [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2006\\_01](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01)

- **Lucarelli, E. y Malet, Ana María (comp.);** “Universidad y prácticas de de innovación pedagógica”. Estudios de casos en la UNS, Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires, 2010.

- **López Bonelli, Ángela;** “La orientación vocacional como proceso”. ED. Bonum. Buenos Aires, 2003

- **Max-Neef, M. y otros;** “Desarrollo a Escala Humana una opción para el futuro”. Cepaur. Ed. Centro DagHammarskjöld. Chile 1986.

- **Medaura, Olga;** “Una Didáctica para un profesor diferente”. Lumen Hvmanitas; Buenos Aires; 1997.

**-Medina Moya, J; Borrasca, B; Imbernon Muñoz, F;** “La enseñanza reflexiva en la educación superior”. Cuadernos de Docencia Universitaria. Nº 17. ICE y Ed. Octaedro, Barcelona 2010.

**-Messina, Graciela;** “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”, en: Revista Iberoamericana de Educación. Número 19. Formación Docente, 1999.

**Monetti, Elda – Aiello, Berta** “¿Deseo de innovar? ¿Siempre”. En Lucarelli, E. y Malet, A. M. (comp.), “Universidad y prácticas de innovación pedagógica”, Jorge Baudino Ediciones, Bs. As., 2010.

- Morin, Edgard;** “La cabeza bien puesta”. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 2001.
- Nietzsche, Friedrich;** “La libre cultura universitaria y la disciplina del saber”. En: Bonvecchio, Claudio, “El mito de la universidad” Siglo XXI Editores, Bs.As. 1991.
- Pérez Giménez, César;** “Formación de docentes para la construcción de saberes sociales”. OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 33. Año: 2003. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie33a02.htm>
- Perrenoud Philippe;** “La formación de los docentes en el siglo XXI”. Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.
- Pozo, Juan Ignacio:** “Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje”. Alianza Editorial, Madrid, 2008.
- Quiroga, Ana;** “Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo”, Ed. Cinco. Buenos Aires, 1988.
- Rietveldt de Arteaga, F.; Vera Guadrón, L.;** “Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado”. Omnia, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 109-122. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Rojas, María Teresa;** “¿Enseñan mejor los profesionales sin formación pedagógica?: alcances de una de las propuestas de la LGE”. Facultad de Educación- Universidad Alberto Hurtado- Documento descargado de: <http://peuma.unblog.fr/files/2009/02/profsinformacionpedagtererojas>
- Sampieri, Hernán y otros;** “Metodología de la investigación. Ed. McGraw Hill, México 1998.
- Sassi, Viviana;** “Teoría y práctica del intelectual crítico”. En En Lucarelli, E. y Malet, A. M. (comp.), “Universidad y prácticas de innovación pedagógica”, Jorge Baudino Ediciones, Bs. As., 2010.
- Sautu, R. (comp.):** “El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de sus actores”. Editorial Belgrano (Universidad de Belgrano). Buenos Aires, 1999.
- Schön Donald;** “La formación de profesionales reflexivo. Hacia un diseño de la esperanza y el aprendizaje en las profesiones”, Paidós, Barcelona, 1992.

**-Sirvent, María Teresa;** “Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa”. Ponencia. IV Simposio Internacional: Las relaciones entre la teoría y la metodología en la Investigación Social, XI Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y VI Ateneo de Investigación XXVII Congreso ALAS 2009.

**-Sirvent, María Teresa;** “El método comparativo constante”. Versión preliminar en mimeo del libro en preparación: Sirvent M.T. y Rigal, L “Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimientos”. UBA-FFyL. 2005.

**-Sirvent, M.T. y otros;** “Estudio de la situación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza”. Primera versión presentada en el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. U.N. del Comahue. Octubre 1999.

**-Sirvent, M.T. y Llosa, S.;** "Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires". Revista del IICE. UBA. Ed. Miño y Dávila. Año X N° 18. Buenos aires, 2001.

**-Souto, Marta;** “Hacia una didáctica de lo grupal”. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

**-Souto Marta;** “Elucidación crítica sobre la formación docente” (pág. 83-92) Itinerarios educativos 4 - 4 – 2010- UNL.

**- Spielman, Graciela;** “Breve diccionario Sirvent”. 1997. Material inédito Maestría en Salud Mental- UNER-UNPA

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402008>

**-Taylor, S.J. y Bodgan R.;** “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Ed. Paidós. Barcelona, 1992.

**-Tedesco, Juan Carlos;** “Fortalecimiento del rol de los docentes: Balance de las discusiones de la 45° sesión de la Conferencia Internacional de Educación”. Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. N° 29 – Argentina, 1998.

**- Tenti Fanfani, Emilio;** “Títulos escolares y puestos de trabajo: Elementos de teoría y Análisis”. CREFAL, 1995. Disponible en: <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/25188>

-----; “El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo

XXI". Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2006.

-**Tourne, Alejandra**; "Estrategia de un buen docente universitario. La buena enseñanza" En: XXII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Año XV, Vol. 23, Agosto 2014, Buenos Aires. Disponible en: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo)

- **Tünnermann Bernheim**;"La universidad ante los retos del siglo XXI". Lib-UADY. México. 2003.

-**Valarino, Elizabeth**; "Tesis a Tiempo". Ed Equinocio. Venezuela, 1997.

-**Vasilachis de Gialdino, Irene**; "Los métodos cualitativos I: Los problemas teóricos- epistemológicos". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires 1992.

-\_\_\_\_\_ (coord.); "Estrategias de investigación cualitativa". Ed, Gedsa. Buenos Aires, 2006.

-**Vargas Flores, Lezy Magyloy**; "Docentes. La Formación Docente", Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos, Bs. As, 2010. Disponible en: <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R0103>

- **Yuni, José**; "Política, cultura y educación: lecciones de la historia". En Molina, F. y Yuni, J. (Compiladores) Reforma educativa, cultura y política: el proyecto inacabado de la modernidad. Ed. Temas-Flacso, Buenos Aires, 2001.

-**Zárate, R., Arias, P., Franzante, B.**; "La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral". Ed. Dunken, Bs. As. 2011.